

**„... IN QUO SUNT OMNES THESAURI SAPIENTIAE
ET SCIENTIAE ABSCONDITI”
A NEVELÉSI ÉRTÉKEK ÉS A TUDÁS SZEREPE
A KERESZTÉNY PEDAGÓGIÁBAN**

SZERKESZTETTE:

FEHÉR ÁGOTA
MÉSZÁROS LÁSZLÓ



VÁC
2018

A kötet a 2018. április 27-én a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskolán megrendezett

**„... in quo sunt omnes thesauri sapientiae et scientiae absconditi”
A nevelési értékek és a tudás szerepe a keresztény pedagógiában**

című konferencián elhangzott előadások tartalmi összefoglalóit, valamint a konferenciához kapcsolódó tanulmányokat tartalmazza.

© Szerzők, 2018

© Szerkesztők, 2018

ISBN 978-963-7306-59-4

Felelős kiadó: Libor Józsefné dr., az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora
Szerkesztők: Fehér Ágota, Dr. Mészáros László
Szakmai lektor: Dr. Molnár Krisztina, Dr. Berzsenyi Emese

Borító és nyomdai kivitelezés: Köménymag Kft.
Ügyvezető: Pantali Bence
2600 Vác, Zrínyi M. u. 39., Telefon: +36–20/268–8829

A KONFERENCIA TÁMOGATÓI:
Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Váci Egyházmegye

A KONFERENCIA ELNÖKE:
Libor Józsefné dr.

A KONFERENCIA TITKÁRA:
Mészáros László

A TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG VEZETŐI:
Fehér Ágota
Mészáros László

A TUDOMÁNYOS PROGRAMSZERVEZÉS HELYSZÍNE:
Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Pedagógiai, Pszichológiai és Testnevelési Tanszék
2600 Vác, Konstantin tér 1–5.
Telefon: +36–27/511–142
E-mail: pedkonferencia@avkf.hu

TARTALOMJEGYZÉK

Szerkesztői előszó	7
Rövid program	8
Az előadások részletes programja	9
Absztraktok	12
Tanulmányok	
<i>Bacsó Benjámin – Hadnagy József</i>	40
A gyermekvédelmi szakellátásban élők iskolai kihívásai és az iskolai szociális segítség lehetőségeinek találkozása	
<i>Benyák Anikó – Fehér Ágota</i>	51
Az iskola küszöbén – a gyermekek biztonságélménye az iskolakezdés időszakában leendő tanítók gyakorlati tapasztalatai alapján	
<i>Cseri Kinga</i>	65
A vallásos tapasztalat egzisztenciális interpretációja és dialogicitása	
<i>Dancs Nikolett – Mészáros László</i>	76
A kultúra és az erkölcs Klebelsberg Kuno munkásságában	
<i>Erdősi-Boda Katinka</i>	89
„Schopenhauer, mint nevelő” – a filozófus kortárs Nietzsche ajánlásában	
<i>Fehér Ágota</i>	94
Segítés a szavakon túl – a ráhangolódó nevelés mint nevelési érték	
<i>H. Tóth István</i>	111
A Szent László királyunkról valló versünk a nyelv- és irodalompedagógiai gyakorlatban	
<i>Kiss Rózsa – Tímár Barbara – Mészáros László</i>	130
Az 1777. évi Ratio Educationis	
<i>Lepsényi Krisztina – Fehér Ágota</i>	141
Az empátia kialakulása és fejlesztésének lehetőségei	
<i>Mészáros László</i>	151
Gyermekevelés az ókori zsidó kultúrában	

<i>Nagy Edit</i>	159
Munkahelyi stressz felmérése egy alapítványi középiskola pedagógusainak körében	
<i>Nemes-Németh Nóra</i>	177
A mecenatúra jelentősége egy 19. századi ciszterci gimnázium életében	
<i>Pálmai Judit</i>	186
„Igaz legyen szíved, igaz beszéded”. Erkölcsei nevelés a Horthy-kori olvasókönyvekben	
<i>Rácz Márk</i>	200
Gondolatok Olofsson Károly iskolás éveiről (1925-1933)	
<i>Sógor Éva</i>	218
A pedagógus személyisége és szerepe a konstruktivista és szocialista ideológiák fényében különös tekintettel a Csehszlovákiában élő magyarokra	
<i>Stohl Róbert</i>	232
Egy 18. századi album amicorum vizsgálata a közvetített értékek szempontjából	
<i>Süveges Gergő</i>	240
A Természetes Közösségfejlődés (NCD) első hat éve Magyarországon	
<i>Szabóné Pongrácz Petra</i>	270
A jövő, mely mára már a jelen. Tanulásban akadályozott/enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató fiatalok nyomomonkövetéses vizsgálatának tervezete	
<i>Szőke-Milinte Enikő</i>	281
Kommunikáció és információs műveltség	
<i>Udvarvölgyi Zsolt</i>	304
Neubauer József Felicián, kapucinus szerzetes élete és tevékenysége	
<i>Valentné Albert Éva</i>	318
Két kert, két iskola. Sacré Coeur – Budapest. New School – Abbotsholme	
<i>Varga Szabolcs</i>	329
„Az iskola” családterápiás szempontú elemzése	
<i>Vörös Klára</i>	342
A hittanóra értékszimbólum	

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola a korábbi évek hagyományát folytatva idén a hatodik alkalommal szervezte meg Keresztény Neveléstudományi Konferenciáját. A konferencia a keresztény szemléletű hazai és külföldi neveléstudományi kutatások mellett a keresztény nevelés és oktatás múltból származó legfontosabb értékeinek, jelenbeli és jövőbeni kihívásainak és feladatainak számbavételét tűzte napirendjére. Ebben az évben különösen is a nevelési értéktartományok, a tudás és a keresztény pedagógiai gondolkodás kapcsolatát kívántuk előtérbe helyezni. Ennek jegyében a szakmai rendezvényünk címének a következőt adtuk:

„... in quo sunt omnes thesauri sapientiae et scientiae absconditi”
A nevelési értékek és a tudás szerepe a keresztény pedagógiában

Szokássá vált, hogy a konferenciának egy latin mottót is adjunk. Idén a kolosszeiekhez írt levél második fejezetéből választottuk ezt a sort, melynek magyar fordítása a következőképpen hangzik: „... öbenne vannak elrejtve a bölcsességnek és a tudásnak minden kincsei.” Ez a rövid idézet Jézus Krisztusra való utalás, a Krisztus ismeretére való meghívás. Isten titka az, hogy a Krisztus megismerése és az Ő követése meghívás arra, hogy az ember egygé váljék Krisztussal, ami egyben az üdvösségre és a mennyei dicsőségre való meghívását is jelenti. Krisztus tanításának a megismerése nem pusztán emberi tudás és bölcsesség, hanem az isteni léttel való egyesülés. Ennek fényében a keresztény pedagógiai gondolkodásnak feladata és kihívása is egy olyan nevelési értékrendszer felállítása, ami a Krisztussal való közösségre vezethet el mindenkit, aki ebbe a pedagógiai térbe és időbe be kíván lépni. Ez a közösség egyben a bölcsesség kezdetét is jelenti, amely bölcsesség nem pusztán a materiális világban való jó eligazodást, tudást és műveltséget jelenti, hanem szellemi pecséttel való megáldást is. A keresztény ihletettségű pedagógiai gondolkodás feladata tehát, hogy hirdesse ezt az irgalmas isteni tervet: mindenki meghívást nyert Krisztus által, hogy részese legyen az igazi, transzcendens örömnak, ami által életét igazán képes lehet beteljesíteni.

A szakmai munkára szívesen fogadtunk minden olyan oktatóval és neveléssel foglalkozó szakembert, aki a saját tudományterületén elkötelezett az európai keresztény értékrend érvényesítése mellett. A jelentkezők között üdvözölhetünk felsőoktatásban dolgozó kollégákat, doktori iskolák hallgatóit, egyetemi és főiskolai képzésben részt vevő hallgatókat, az óvodai nevelésben, valamint a közoktatásban dolgozó pedagógus kollégákat, a világi papság, a szerzetesrendek és a testvéregyházak képviselőit is.

Jelen kötetünk a megtartott előadások tartalmi összefoglalójának, valamint a beküldött tanulmányokból a megjelentetésre kiválasztottaknak a szerkesztés utáni változatát tartalmazza. Az írások sorrendje a szerzők nevének betűrendjében követi egymást.

Az előadók és a szerzők nevében reméljük, hogy a kötet – érthető és szándékolt heterogenitása ellenére – minden érdeklődő számára tartalmaz olyan ismeretanyagot, ami szakmaiságának és lelkeségének gyarapításához egyaránt hozzájárul.

A kötet szerkesztői

RÖVID PROGRAM

2018. április 27. (péntek)

- 8.30 – 9.00: Érkezés, regisztráció
- 9.00 – 9.10: A konferencia megnyitása, köszöntők
- 9.10 – 12.00: Plenáris ülés
- 12.00 – 13.30: Ebéd
- 13.30 – 15.00: Szekcióülések
- 15.00 – 15.30: Kávészünet
- 15.30 – 17.00: Szekcióülések
- 17.00 – 17.15: A konferencia összegezése, zárszó

A KONFERENCIA RÉSZLETES PROGRAMJA

2018. április 27. (péntek)

8.00 – 9.00: Érkezés, regisztráció

9.00 – 9.10 A konferencia megnyitása, köszöntők:

Dr. Beer Miklós váci megyéspüspök,

Libor Józsefné dr. rektor

9.10 – 12.00: Plenáris ülés

<i>Plenáris előadások – moderátor: Mészáros László</i>
Mészáros László: A tudás és a nevelés értelmezése az ókeresztény pedagógiai irodalomban
Kránitz Mihály: A hit és az értelem kapcsolata a posztszekuláris társadalomban
Pap Ferenc: „Conticuit populus meus, eo quod non habuerit scientiam” Forma és tartalom, hit és tudás versengésének posztkrisztianus olvasata

12.00 – 13.30: Ebéd

13.30 – 15.00: Szekcióülések

<i>I. szekció</i> <i>levezető elnök: Szarka Emese</i>
Czeglédi Sándor: A keresztény pedagógia elméletének és gyakorlatának találkozása Karl Rahner teológiája alapján
Udvarvölgyi Zsolt: Neubauer József Felicián, kapucinus szerzetes élete és tevékenysége
Vörös Klára: A hittanóra értékszimbólum
Süveges Gergő: Tanulási folyamatok a Természetes Közösségfejlődés magyarországi adaptációjának tapasztalatában

<i>II. szekció</i> <i>levezető elnök: H. Tóth István</i>
Erdősi-Boda Katinka: „Schopenhauer, mint nevelő” – a filozófus kortárs Nietzsche ajánlásában
Nemes-Németh Nóra: A mecenatúra jelentősége egy 19. századi ciszterci gimnázium életében
Bárdi Árpád: A bibliai értékrend és a mai magyar református természetismeret oktatás-nevelés gyakorlatának ambivalens viszonyáról
Rácz Márk: Gondolatok Olofsson Károly iskolás éveiről (1925-1933)

<i>III. szekció</i> <i>levezető elnök: Fehér Ágota</i>
Kamarás István: Az emberismeret és erkölcsan jellegű tantárgyak értékszociológiai vizsgálata
Janurikné Soltész Erika – Darvas Anikó: A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése mint tananyagtervezési célkitűzés megjelenése az evangélikus hittankönyvekben
Lehoczky Mária Magdolna: „Azok a varázserejű igék!” A bibliai memoriterek tanításának alapjai és eljárásai
Valentné Albert Éva: Két kert, két iskola. Sacré Coeur – Budapest. New School – Abbotsholme

15.00 – 15.30: Kávészünet

15.30 – 17.00: Szekcióülések

<i>I. szekció</i> <i>levezető elnök: Szarka Emese</i>
Stohl Róbert: Egy 18. századi album amicorum vizsgálata a közvetített értékek szempontjából
Verdes Miklós: Nevelési érték-koncepciók a XX. század első felének hazai neveléstudományában
Szarka Emese: A nevelési értékek és a tudás szerepe Sajó Sándor pedagógiájában

<i>II. szekció</i> <i>levezető elnök: H. Tóth István</i>
Dévai Adrienn: A keresztény nevelés és a zenei nevelés értékeinek hatása, kölcsönhatása
Pálmai Judit: „Igaz legyen szíved, igaz beszéded”. Erkölcsi nevelés a Horthy-kori olvasókönyvekben
H. Tóth István: A Szent László királyunkról valló versünk a nyelv- és irodalompedagógiai gyakorlatban. A nevelési értékek és a tudás szerepe a keresztény pedagógiában

<i>III. szekció</i> <i>levezető elnök: Fehér Ágota</i>
Bacsó Benjámin: A nevelőszülői hálózatban élők köznevelési problémái
Nagy Edit: Krónikus, munkahelyi stressz hatása a tanárok lelki egészségére
Benyák Anikó – Fehér Ágota: Az iskola küszöbén – a gyermekek biztonságélménye az iskolakezdés időszakában leendő tanítók gyakorlati tapasztalatai alapján
Fehér Ágota: Segítés a szavakon túl – a ráhangolódó nevelés mint nevelési érték

17.00 – 17.15: A konferencia összegezése, zárszó

ABSZTRAKTOK

BACSÓ BENJÁMIN
A NEVELŐSZÜLŐI HÁLÓZATBAN ÉLŐK KÖZNEVELÉSI PROBLÉMÁI

Baptista Teológiai Akadémia, Budapest
benjaminbacso@gmail.com

Előadásomban először szeretném áttekinteni a gyermekvédelem és a köznevelés kapcsolatát meghatározó utat, bemutatva azokat a jellemző fordulatokat és döntéseket, amelyek meghatározták az érintettek életét. Különösen is az egyházak, köztük a baptisták szerepvállalását.

Teszem azt azért, hogy másodszor rámutathassak, hogy az egyházak szerepvállalása nem előzmények nélküli, és az átalakuló gyermekvédelmi rendszerben, a múltból tanulva a jelenleg szubvencionált nevelőszülői hálózatok fejlesztése számukra kedvező, ennek pedig ismét történelmi okai vannak. Továbbá a szocializmus időszakában történt államosítások sok kárt okoztak, nem csak az egyházaknak. A történelmi áttekintés egyfajta bevezetőként szolgál, és segíti a jobb megértést napjaink ezen a területen jelentkező kihívásaival szemben.

Így a harmadik pontban szeretném bemutatni, hogy milyen kihívások adódtak a gyermekvédelmi szakellátásban élők előtt az iskolában. Ezek egy része ma is jelentkezik, ugyanakkor az átalakuló rendszer megoldásokat és új kihívásokat is tartogat. Egyre több adattal rendelkezünk erről a tanulói rétegről, de ez még mindig kevésnek tűnik adekvát beavatkozások szervezéséhez. A szakirodalom áttekintése nyomán pedig feltűnő, hogy a gyermekvédelmi szakellátásra való hivatkozásokban még csak most kezdenek a hangsúlyok eltolódni a nevelőszülői hálózatok felé. Ezzel az előadással szeretnék ennek a hiánynak a leküzdéséhez hozzájárulni.

BÁRDI ÁRPÁD

**A BIBLIAI ÉRTÉKREND ÉS A MAI MAGYAR REFORMÁTUS TERMÉSZETISMERET
OKTATÁS-NEVELÉS GYAKORLATÁNAK AMBIVALENS VISZONYÁRÓL**

*Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar Pedagógusképző Intézet,
Nagykőrös
bardi.arpad@kre.hu*

Előadásomban kísérletet teszek arra, hogy a huszonöt éve újra indult hazai református egyházi oktatás-nevelés egy részterületén feltárjam a bibliai értékrend megjelenésének gyakorlatát. Pontosabban, megvizsgálom, hogy az ötödik és hatodik osztályos természetismeret tantárgy gyakorlatához milyen formában, mértékben és módon kapcsolódik a szentírás. Feltérképezem a hazai református tantervi és kerettantervi szabályozás, segítség jelenét, amelyek kiindulópontjai lehetnek a saját református – a tíz-tizenkét éveseket megcélzó természettudományos oktatás-nevelést segítő – taneszközök és tananyagtartalmak létrejöttének. Történelmi értelemben talán soha nem látott fontosságú napjaink „döntésképtelenségével” küzdő ifjainak ez az „érték-képviselő, vallástétel és az iránymutatás”, mint valaha. Amely biztos alapokon áll, és nem változik az éppen aktuális szellem/tudománytörténeti áramlatok függvényében. Ahol keresztyén hit és tudomány nem zárja ki egymást. Ahol a Biblia Istenének megvallása nem jelent hátrátételt, másodrangúságot, „üldözöttséget”. Ahol nem keveredik össze a teremtett világról, az emberi élet céljáról adott világos krisztusi tanítás más világvallások éppen népszerű a környezet- és természetvédelmet jobban megjelenítő tanaival. A helyzetfeltárás után, konkrét pedagógiai célkitűzések megfogalmazásával, javaslatot teszek ennek az ambivalens viszonynak a feloldására.

BENYÁK ANIKÓ – FEHÉR ÁGOTA
AZ ISKOLA KÜSZÖBÉN
A GYERMEKEK BIZTONSÁGÉLMÉNYE AZ ISKOLAKEZDÉS IDŐSZAKÁBAN
LEENDŐ TANÍTÓK GYAKORLATI TAPASZTALATAI ALAPJÁN

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr
benyak.aniko@sze.hu

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr –
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen
feher.agota@sze.hu, feherago@gmail.com

Az iskolakezdés időszaka minden kisgyermek számára sajátos változásokat jelent, egyaránt érintve személyiségének kognitív, érzelmi és társas világát. A korábbi, szabad felfedezéseket és kibontakozást segítő, személyes gondoskodással kísért óvodai életet felváltja a kötöttebb, elvárásokat és teljesítményhelyzeteket közvetítő, azokat értékelő-minősítő, az érzelmek és a belső vágyak kontrollálását kívánó iskolai környezet. A gyermek megsegítése ebben az új helyzetben természetesen családja számára is fontos „küldetést” jelent, támaszuk jelentős az új helyzetben való megfelelés sikerességében, ugyanakkor a gyermek leendő tanítójának természetesen ugyancsak különleges „küldetése” a gyermek iskolai fogadásának támogatása.

A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karának tanító szakos hallgatói gyakorlati képzésük során kiemelt felkészítést kapnak az iskolakezdés megfelelő pedagógiai kísérésére, hiszen mindannyiuknak célja a kisiskolások eredményes helytállásának elérése, ehhez pedig az ő helyzetüknek és élményeiknek megértése elengedhetetlen. A gyakorlat során általános iskolában töltött időszak alatt tapasztalatot szerezhetnek például az elsősöket fogadó környezetről és biztonságélményt adó formálásának lehetőségeiről, az iskolai feladatok és elvárások közvetítésének módjairól, valamint a gyermekek reakcióinak megértéséről, érzelmi és társas világuk fejlesztésének lehetőségeiről.

A gyakorlati tapasztalatok rendszerezésének, és ezáltal a megtapasztalt jó gyakorlatok tudatosításának céljával kérdőíves vizsgálat által összegeztük a leendő tanítók élményeit, kitérve az iskolakezdést kísérő sajátos hangulatra, a pedagógus személyes mintájára, az alapvető tanítási-órávezetési sajátosságokra, a pedagógusi eszköztárra a türelem, a gyermeki reakciók követése, viselkedésük és kapcsolataik formálása tekintetében, az elsősök számára új helyzetben mégis elérhető biztonságélmény, biztonságos légkör formálása lehetőségeiről, a gyermek kötődési sajátosságairól tanítójához és társaihoz, valamint a szülők szerepére vonatkozóan. Előadásunkban a kapott válaszok összegzése által törekszünk a leendő tanítók feladatkörének körvonalazására az iskolába érkező gyermekek fogadása során.

CZEGLÉDI SÁNDOR
A KERESZTÉNY PEDAGÓGIA ELMÉLETÉNEK ÉS GYAKORLATÁNAK
TALÁLKOZÁSA KARL RAHNER TEOLÓGIÁJA ALAPJÁN

Károli Gáspár Református Egyetem BTK Tanárképző Központ Szak módszertan Csoport,
Budapest
czegsand@gmail.com

A keresztény pedagógiai szakirodalmat olvasva az a benyomása támadhat az embernek, hogy napjaink pedagógiai problémáit vizsgálják a szerzők keresztény szemszögből (pl. fejlesztő pedagógia, kompetenciaalapú tanítás), vagy egyháztörténettel foglalkoznak: régebbi korok keresztény gondolkodóinak pedagógiai munkásságát elemzik. Az előadás célja, hogy felhívja a figyelmet néhány területen a nevelésfilozófiai háttér és a mai egyházi iskolákban megvalósuló nevelés közötti kapcsolatra.

Az egyik terület: az egyházi közép- és általános iskolák egy részében nagy számban járnak vallásos környezetből származó tanulók, más részükben viszont a diákok jelentős része vallásilag közömbös környezetből származik; vannak, akik az iskolában találkoznak életükben először az egyházzal. Karl Rahnernek az anonim kereszténységről, az üdvözülés lehetőségeiről írott gondolatai segítségével újragondolhatjuk a diákok megszólításának lehetőségeit.

A másik terület: a történelem, irodalom, hittan tanításának tényanyag-jellegű szaktárgyi követelményei és e tárgyak célrendszere közötti kapcsolat. Sajnos e tárgyak tanításánál előfordulhat, hogy a pedagógus a szaktárgyi ismeretek alapos átadására koncentrál és a személyiségformálás, a tárgyak tanulása során elérhető nevelési értékei háttérbe szorulnak. Rahnernek a tanítványi létről, a szubjektív vallás és az objektív egyház viszonyáról írott gondolatai inspirálhatnak a probléma újragondolására.

Természetesen több más területet is lehetne említeni. A lényeg a lehetőségek és feladatok számbavétele a nevelésfilozófia újragondolásával a keresztény hit és értékrend iránti pozitív attitűd kialakítása és erősítése érdekében.

DÉVAI ADRIENN
A KERESZTÉNY NEVELÉS ÉS A ZENEI NEVELÉS ÉRTÉKEINEK
HATÁSA, KÖLCSÖNHATÁSA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar,
Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
devaiadrienn@gmail.com

Posztmodern társadalmunk sokszínűsége és választási lehetőségekben való bővelkedése, a nyilvánvalóan pozitív hatásai mellett, rengeteg nehézséggel állította szembe a gyermekeiket nevelő szülőket és intézményi keretek között velük foglalkozó pedagógusokat.

A pedagógiai tevékenységek általánosságban arra irányulnak, hogy a gyermek testi, lelki, szellemi fejlődését, illetve egész személyiségének fejlődését elősegítsék. Gyarapodik az értelem, a képzelet, a beszéd, a különböző készségek és képességek, az erkölcsi ítélet, gazdagodik a társas magatartás, színesedik az érzelemvilág. Mikor ezeket a területeket vizsgáljuk, szemléletbeli különbségekkel találkozunk: Hogyan érdemes, hogyan lehet a teljes személyiséget fejleszteni? Jól megválasztott módszerek segítenek minket ebben, vagy csak az irány kijelölésével és optimális feltételek megteremtésével már eredményesen dolgozhatunk? Milyen az az emberkép, amihez a nevelés szabályait igazítani akarjuk? A keresztyénység milyen emberképpel rendelkezik? A keresztyén nevelési értékek mentén történő nevelés esetében beszélhetünk-e keresztyén pedagógiáról is?

A zenei nevelés értékteremtő helyzete vitathatatlan, a zenepedagógia emberre gyakorolt pozitív hatásairól tanulmányok sora tesz tanúbizonyságot. Milyen összefüggések fedezhetőek fel a keresztyén és a zenei nevelési értékek között?

Ilyen és ezekhez hasonló kérdésekre keresem a választ a tanulmányomban.

Bevezetőként rövid összefoglalóban ismertetem korunk, a posztmodern kor jellemzőit és a gyermekek nevelésével foglalkozó szülők, pedagógusok helyzetét. A keresztyén és a zenei nevelési értékek áttekintését, hasonlóságainak és egymásra hatásának feltérképezést követően ezen értékek nevelésben betöltött fontos szerepéről írok, végezetül pedig egy szentendrei keresztyén óvoda példájával kívánom alátámasztani a keresztyén és a zenei nevelési értékek relevanciáját a ma gyermekének életében. Szakirodalmi háttérként – a teljesség igénye nélkül – Pukánszky Béla, Vajda Zsuzsanna, Dr. Pálhegyi Ferenc és Karácsony Sándor írásaira támaszkodom.

A választott kutatási módszerek a hazánkban megjelent és interneten hozzáférhető magyar nyelvű szakirodalmi források, cikkek és folyóiratok feldolgozásán, valamint interjúk és esettanulmány készítésén alapszanak.

ERDŐSI-BODA KATINKA
„SCHOPENHAUER, MINT NEVELŐ” – A FILOZÓFUS KORTÁRS
NIETZSCHE AJÁNlásÁBAN

Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskola, Pécs
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
erdosiboda@t-online.hu

1. „*A nihilizmus egy normális állapot. Nihilizmus: hiányzik a cél; hiányzik a válasz a kérdésre Miért?, mit jelent a nihilizmus? – hogy a legfőbb értékek elértéktelenednek.*”¹

2. Segíteni kell az értékfelszámoló nihilizmust, hogy mindjobban kiteljesedjen, azaz pusztuljon, ami pusztul már amúgy is magától, s ezért szükséges a konzekvens korekritika.

3. A rég elavult értékrend helyébe újat kell állítani, s ehhez addig, amíg az fel nem épül, támpontokat kell adni. „*Az értékbecsülés megváltoztatása – ez a feladat.*”²

/móttó: Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe./

A filozófus kortárs Nietzsche „Schopenhauer, mint nevelő” című írásában azt a problémát járja körül, hogy mit tehetünk korunk nihilista világában. Elfogadjuk-e a világot, avagy önismeretünk fejlesztésével, annak birtokában immár önneveléssel, illetve mások tanácsát megfogadva – például Nietzscheét, avagy elfogadva „Schopenhauer, mint nevelő”-t példaképnek – kivonjuk, ki tudjuk-e vonni magunkat a nihilista környezetünk minden anomáliája alól?

A fenti kérdés aktualitása még inkább az korunkban, mint ahogy az Nietzsche korában volt.

¹ Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe. Walter de Gruyter, Berlin. VIII. 2. 14. o. 9. 35.

² Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe. Walter de Gruyter, Berlin. V. 2. 368.o. 11. 76.

FEHÉR ÁGOTA
SEGÍTÉS A SZAVAKON TÚL
A RÁHANGOLÓDÓ NEVELÉS MINT NEVELÉSI ÉRTÉK

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr –
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen
feher.agota@sze.hu, feherago@gmail.com

Minden ember számára alapvető fontossággal bír belső megnyugvásának megtalálása, egy olyan egyensúlynak az elérése, ami egyúttal erőforrást is nyújt számára. Életünk mindig magában hord megpróbáltatásokat, feszültségforrásokat, amelyekkel megküzdéshez lényeges, hogy szembenézni lehessen velük. A gyermekek számára életkoruk növekedésével folyamatosan adódnak olyan élethelyzetek, amelyek próbára teszik megküzdési készségeiket, különösen az iskolába kerüléssel, s különösen azon gyermekek számára, akik valamilyen sérüléssel küzdenek.

A szülők számára fontos feladatot jelent a legmegfelelőbb segítségi mód megtalálása ilyenkor, hasonlóképpen a pedagógusok számára, akik ugyancsak azon munkálkodnak, hogy a gyermekek segítségét-fejlesztését hatékonyan valósítsák meg. Bizonyos, hogy ebben a folyamatban mindenki törekszik a saját legjobb szándékát kifejezni, mindemellett fokozottan lényeges, hogy mindig az adott gyermekre hangoltan, az ő jelzéseit követve kapcsolódjanak, vagyis nem feltétlenül csak a segítő saját elgondolásaik alapján. A gyermek ebből érzi, hogy az ő jelzései valaki számára fontosak, megértésre találnak, s ha ez megvalósul, úgy biztonságban érezheti magát, a társaiban, valamint ezáltal az önmagában való bizalma is támogatást kap. Ennek az élménynek kibontakozásával a közösség összetartó és segítő ereje szintén megerősíthető, ami az agresszivitás csökkenését is segíti.

Előadásomban áttekintem a ráhangolódó nevelés legfontosabb meghatározóit és megvalósulásának módjait az empátia jelenségvilágának és a bizalom élményének tükrén keresztül. Mindemellett arra keresem a választ, hogy hogyan segíthet a ráhangolódó nevelés a sérülésekkel küzdő gyermekek számára segítséget nyújtó leendő pedagógusok tapasztalatai nyomán. A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar gyógypedagógus hallgatóinak körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján összegezem a ráhangolódás szerepét a gyermekekkel végzett pedagógiai munkában, a pedagógus személyiségében és pedagógiai eszköztárában rejlő forrásait, valamint további lehetőségeit a nevelésben.

H. TÓTH ISTVÁN
A SZENT LÁSZLÓ KIRÁLYUNKRÓL VALLÓ VERSÜNK
A NYELV- ÉS IRODALOMPEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN
A nevelési értékek és a tudás szerepe a keresztény pedagógiában

Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága – NovoSchool, Budapest
david228@freemail.hu

Azért választottam a fenti kettős címet, mert ennek nyomán olyan *értékegyüttes-kapcsolat* ad alapot *a Szent László királyunkról szóló híres László-ének feldolgozásához* a keresztény nevelés eszméi ismeretében, hogy szakmai és lelkiismereti vétek lenne hallgatnom, amikor e különleges nyelv- és irodalompedagógiai alkalom, nevezetesen jelen versünk számos tanítás- és tanulásszervezési lehetőséget kínál számunkra, a keresztény pedagógia jelentőségét megvallók és alkalmazók számára. *A Szent Lászlóról szóló ének szerkezetileg világos, jól átgondolt, egész.* Képei, nyelvi-stilisztikai megoldásai a keresztény latin irodalomból és a magyar nyelvű világi költészet áramlataiból futnak az ismeretlen pálos rendi szerzetes tollára, így alkotva meg az **Ének László királyról** című költeményt, ezt a sok vitát látott, pozitív viszonyulásokat hordozó, *gótikus szépségű verset.*

Az a határozott álláspontom, miszerint *az Ének László királyról című himnikus szárnyalású versünknek létjogosultsága van a katolikus pedagógiai gyakorlat keretében* a szemlélődő (kontemplatív), hozzáadó (additív), haszonelvű (funkcionális) nyelv- és irodalompedagógiai stratégia mentén tanító pedagógus tanítási és tanulási folyamatokat szervező munkájában. Ennek a több évszázados irodalmi alkotásunknak a belső és külső koncentrációban kiteljesedő feldolgozásában mindenképpen helye van a magyar nyelv történeti értékeire való rámutatásnak, az egyház- és művelődéstörténeti tények, adatok és összefüggések bemutatásának, az olvasmányértő és műelemző képességek fejlesztésének, megerősítésének, valamint a tanulói hátránykompenzálásnak ugyanúgy, amiként a differenciált tehetséggondozásnak is. Érdeemes kiindulópontnak vennünk azt, hogy a vallásos hangvételű és a vallásos kifejezésekkel átszőtt költészetünk miképpen töltődött világias tartalommal. Hogy ez így van, azt jól szemlélteti a nép ajkán több évszázadot megélt, a Gyöngyösi-kódexből, valamint a Peer-kódexből előkerült, a ma emberének is gondolatokban, érzelmekben és nyelvemlékekben egyaránt gazdag mű, az Ének László királyról című. Megfelelő előkészítéssel: *a szemlélődő (kontemplatív), hozzáadó (additív) és haszonelvű (funkcionális) nyelv- és irodalompedagógiai stratégia elveinek mozgósításával* nemcsak főhajtásra indító, hanem kompetenciafejlesztő magyar nyelv és irodalom szaktárgyi órákat tarthatunk. Ezt szolgálja, ezt támogatja a konferencia-előadásom és az annak nyomán megszülető tanulmányom, amelyik szemlélődésre, feladatépítésre és kreatív feladat-kidolgozásra készítő tevékenységsorozatot a kompetencia alapú pedagógiai gondolkodás elemeit figyelembe véve terveztem, illetőleg szerkesztettem meg.

Amikor diákjainkkal a szemlélődő, hozzáadó, haszonelvű nyelv- és irodalompedagógiai stratégia mentén *szoros szövegelemző módszerrel* rétegről rétegre, az olvasó személyiségegését gyarapítóan a *külső és a belső koncentrációra* is figyelve valóban fel akarjuk dolgozni az Ének László királyról című költeményt, akkor nekünk, magunknak, keresztény szellemiségű pedagógusként a keresztény nevelés alapelveit az igazságról valló tételekben mindenképpen szükséges látnunk.

JANURIKNÉ SOLTÉSZ ERIKA – DARVAS ANIKÓ
A PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE
MINT TANANYAGTERVEZÉSI CÉLKITŰZÉS MEGJELENÉSE
AZ EVANGÉLIKUS HITTANKÖNYVEKBEN

*SZIE Ybl Miklós Építéstudományi Kar, Budapest –
Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
j.soltesz.erika@gmail.com*

*Magyarországi Evangélikus Egyház, Budapest
aniko.darvas@lutheran.hu*

„Etikai témáinkat és döntéseinket valamihez kötni és valami >>közé ékelni<< kell” – írja Kodácsy-Simon Eszter a *Valláspedagógiai szempontok az etikai kérdések hittanórai tanításához* című tanulmányában (KODÁCSY-SIMON, 2016). A keresztyén nevelés célját többek között abban is kijelölhetjük, hogy a felnövő fiatal életkérdéseket érintő döntéseit a saját, internalizált, belső hitére épített problémamegoldó képessége határozza meg. Azok a hagyományosan értéként tekintett képességek, mint például a memória, át kell, hogy adják helyüket új képességeknek és készségeknek (MOLNÁR, 2016). Ennek megfelelően a tananyagokban meg kell jelenjenek azok a képességfejlesztési szándékok, melyek a kritikai gondolkodás, a kreativitás és a problémamegoldás fejlődésének irányába hatnak (MARTZ – HUGHES – BRAUN, 2017).

Előadásunkban az új evangélikus Hit- és erkölcsan kerettantervhez készült 1-8. osztályos munkatankönyvek vizsgálatát mutatjuk be, melynek során a problémamegoldó képességfejlesztés megjelenésének elemzése volt a célunk. A problémamegoldó gondolkodásra készítés meglétét a tananyagokban Jonassen rosszul strukturált probléma oktatástervezési modellje (JONASSEN, 1997), valamint az OECD framework-jában Pólya György és mások munkái alapján meghatározott problémamegoldási lépések (OECD, 2010) szerint tekintettük át. A munkatankönyvek tartalmi egységeinek logikai felépítését megvizsgálva kerestük a probléma felfedezésének, megértésének és tanulók általi reprezentálásának, valamint a megoldás megtervezésének és végrehajtásának elemeit és lehetőségeit. Külön kitértünk annak elemzésére is, hogy a megoldás vizsgálatára és reflexiójára hogyan adnak lehetőséget az új tankönyvek. Összehasonlítottuk néhány témán (pl. a tízparancsolat, az irgalmas samaritanus története) keresztül a különböző évfolyamokon a problémamegoldó gondolkodás területén az életkori sajátosságoknak való megfelelést. Az előadásban részletesen bemutatjuk vizsgálatunk eredményeit.

KAMARÁS ISTVÁN
AZ EMBERISMERET ÉS ERKÖLCSTAN JELLEGŰ TANTÁRGYAK
ÉRTÉKSZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLATA

Evangelikus Egyetem
Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola
kamarasi@upcmail.hu

Mint a Nemzeti Alaptantervbe bekerülő *Emberismeret*, majd az ebből kialakított tantárgyak (*Ember- és erkölcsstan*, *Ember-, erkölcs- és társadalomismeret*, *Etika, Erkölcsstan*) kialakításában résztvevő, majd a tantárgyak implementációját és társadalmi hatását kutató ebben az előadásban – mintegy folytatva a 2013-as és 2014-es váci konferenciákon tartott előadásaim (*Erkölcsstan és/vagy hittan?*, *Keresztény szakemberek részvétele a hazai etika-oktatás kialakításában*) – gondolatmenetét az egymásra épülő ember- és erkölcsstan jellegű tantárgyak értékrendjét vizsgálom. Vizsgálódásom dokumentum-elemzésekre és saját empirikus szociológiai kutatásaimra (melyek napvilágot láttak tucatnyi szaktanulmány mellett *Embertan-erkölcsstan sztori* c. könyvemben) alapozom. Tantervek, tanmenetek, tankönyvek, más oktatási-nevelési, valamint tanárképzési dokumentumok, valamint ezek keresztény recepciójának tudás- és értékszociológiai elemzése keretében elsősorban azt vizsgálom, hogy a tantárgyak alapját képező konszenzus-etika és a tantárgyak értékrendje mennyiben felel meg az európai keresztény értékrendnek, valamint a keresztény neveléstudományi és nevelésfilozófiai gondolkodásnak. Demonstrálom ennek az alapjában világi (az állami iskolák részére kidolgozott) tantárgynak társadalmi fogadtatásában és támogatásában megmutatkozó rendkívül erős konszenzust, beleértve a vallási és egyházi reagálásokat is. Foglalkozom azzal a kérdéssel, hogy hogyan látják teológusok, lelkészek és keresztény pedagógusok és humán értelmiségiek ezeket a tantárgyakat keresztény iskolákban is taníthatónak, és a gratia supponit naturam alaján a hittannal összeépíthetőnek. Tudásszociológiai elemzés alapján bemutatom, hogyan reflektálnak egymásra a *Hit- és erkölcsstan* és az *Erkölcsstan*, annak alapján, hogy hogyan jelenik meg az ember a hittankönyvekben, és hogyan a vallás az erkölcsstan tankönyvekben.

KRÁNITZ MIHÁLY

A HIT ÉS AZ ÉRTELEM KAPCSOLATA A POSZTSZEKULÁRIS TÁRSADALOMBAN

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Hittudományi Kar, Budapest

kranitz.mihaly@htk.ppke.hu

Egy modern világban oly sok minden foglalkoztatja az embert, hogy az értelem és az értelmesség kérdése ritkán vetődik fel mint egzisztenciális kérdés. A kutató-kereső ember (*homo problematicus*) azonban mégiscsak létezik, mert az úgynevezett határhelyzetekben (életállapotok megváltozása, betegség, baleset, munkahelyi kudarc, környezeti hatások) kérdéseket tesz fel saját életének céljáról és értelméről. Bármennyire is lekötheti az embert a tudományos gondolkodás, a fogyasztói szemlélet vagy jóléti magatartás, egy alapvető kérdés mindig megválaszolásra vár: Ki vagyok én? Mivel az ember nem sziget, hanem közösségben és társadalomban él, ezért mások tapasztalata alakítja és formálja a gondolkodását. Nemcsak a tiszta ész megnyilvánulásaival, hanem a vallás tapasztalatával is találkozunk.

A korábbi századokban sokszor szembeállították a hit és az értelem jelenségét, harcos szellemi irányzatok próbálták cáfolni a hitben élők meggyőződését, és alacsonyabb rendűnek beállítani a vallásos életformát. A civilizált, magukat sokszor laikus társadalomnak tekintő országok mégis a hitre alapuló kereszténység talaján fejlődtek ki, és az általános emberi normák is a Bibliához köthetők. A kétezer év óta létező egyház kezdetektől fogva volt képes harmóniát biztosítani a hit és az értelem összefüggésében, mely nem két ellentétes, hanem egybefonódó magatartást jelent az igazságot kereső embernek.

LEHOCZKY MÁRIA MAGDOLNA
„AZOK A VARÁZSEREJŰ IGÉK!”
A BIBLIAI MEMORITEREK TANÍTÁSÁNAK ALAPJAI ÉS ELJÁRÁSAI

Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar
Hittanoktató és Kántorképző Intézet, Nagykőrös
lehoczky.maria.magdolna@kre.hu

„Azok a varázserejű igék.”³ – Hörk József *Katechetikájában* ekként nevezi azon szentírásbeli textusokat, melyeket a hittanóra során az „*emlékezés*” által a növendékek elsajátítanak. Jelenkori katechézisünknek is része az aranyigék/aranymondások tanítása, tanulása. Előadásomban nem kívánok meddő vitát nyitni abban, hogy szükséges-e a bibliai memoriterек tanítása, mivel ezeket értékként tartom számon.

Maga Jézus is felidézi, hivatkozza és alkalmazza pl. a próféták által továbbadott isteni üzenetet, és Urunknak is számos mondata lett *locus classicus*. A református hit- és erkölcsstan órák része a bibliai memoriter tanítása; a tankönyvcsaládok az egyes tananyagokhoz megjelölnék egy-egy szentírásbeli megjegyzendő mondatot. Ugyanakkor szakirodalmaink inkább kis mértékben, mintsem bőséggel szólnak ennek jelentőségéről és tanításának módszeréről.

A hittanoktatók *gyakorlati képzése* során világossá vált, hogy gyakran ez az óraelem válik leginkább kérdésessé: hogyan tegyük az igetanítást a biflázás helyett értelmessé, izgalmas, érdekes, felfedeztető, elcsodálkoztató tanulási helyzetté, és mind a gyermek, mind a tanító számára unalmas időöltés helyett az óra egyik csúcspontjává. *Kutatásomnak célja* a képzésben lévők segítése e tekintetben. Így az aranyige, aranymondás fogalmi tisztázását követően azok tanításának céljait és szentírásbeli alapjait kínálok fel, melyek egyúttal a katechéták igei megerősítését is szolgálják a bibliai memoriterек tanítását illetően.

Mitől telitalálat az aranyige, s mi által lesz céltévesztéssé a hit- és erkölcsstan óra keretein belül? E kérdések mentén támogatást szeretnék nyújtani az aranyige-választás alapvető szempontjainak meghatározásával.

Feltárom azon pedagógiai, pszichológiai és valláslelektani *alapelveket*, melyek nemcsak támaszul szolgálhatnak, hanem szándékom és tapasztalatom szerint a katechéta kreativitását is felgerjesztik. Így túllépünk a felkínálás és recepció kombinációjánál, s a *módszertani változatosság* érdekében kitérünk az analízis, a tudatosítás és a motiváció fontosságára, a játékoság és szemléltetés lehetőségeire, a sokrétű intelligenciát érintő kutatások hasznosítására, az ismeretszintetizálás érdekében rámutatok a tantárgyi integráció lehetőségeire is.

Mindeközben végig szem előtt tartom Kálvin szavait: „*A Biblia minden bölcsességnek az iskolája. Bölcsesség, ami minden emberi értelmet felülmúl és maguk az angyalok és csodálkoznak felette. [...] A Biblia lelkünknek az egyetlen örökéletre tápláló eledele.*”⁴

³ HÖRK József (1880): *Katechetika, vagyis vallástanítás-tan. Kézi könyvül a protestáns hittanhallgatók számára.* Budapest, 68.

⁴ PATAY Lajos (1935): *Kálvin János valláspedagógiája.* In: *Theológiai tanulmányok*, 45. sz. (Különlenyomat a Theológiai Szemle XI. évf. 1-4. számából. Kiadja: az Országos Református Lelkészegyesület) Debrecen, 55.

MÉSZÁROS LÁSZLÓ
A TUDÁS ÉS A NEVELÉS ÉRTELMEZÉSE
AZ ÓKERESZTÉNY PEDAGÓGIAI IRODALOMBAN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest
meszaros.avkf@gmail.com

Az előadás a Kr. u. II–V. századi ókeresztény pedagógiai gondolkodásnak a tudásra és a nevelésre vonatkoztatható szövelemzéseiből indul ki, felhasználva az újszövetségi szentírásban megtalálható ógörög szavak különböző jelentésrétegeit. Kiindulásképpen így azt vizsgálja, mit jelent, mit jelenthet a tudásra és a nevelésre vonatkoztatható evangéliumi szókészlet, valamint az apostoli levelezésekben és az ősegyház életét bemutató iratokban a hit átadásának és átvételének a pedagógiai és tudományos programja. A klasszika-filológiai és teológiai szövejtés után az előadás arra vállalkozik, hogy bemutassa az ókeresztény pedagógiai irodalom segítségével, hogyan is gondolkodott a nyugati egyház és a keleti egyház a tudásról és az általa megszerezhető erkölcsiségről, hogyan és mi módon használták fel az egyházatyák írásaikban és beszédekben a keresztény vallásossággal kapcsolatban e két fogalmat mint az ember számára elérendő és elérhető célt, különös tekintettel is az erkölcsi nevelést érintve. Az előadás a keleti egyházatyák közül Aranyszájú Szent Jánosnak konstantinápolyi püspökként elmondott tanító beszédeire reflektálva bemutatja azt, hogy a Római Birodalom bizánci részében miként gondolkodtak a IV–V. század fordulóján a tudás átadásáról, valamint annak az erkölcsiségben betöltött szerepéről. Ezek után mindezt összehasonlítja Szent Ágostonnak a nyugati teológiai mintákat követő gondolkodásával, bemutatva mindazt, ami közös a nyugati és keleti egyház gondolkodásában a jelzett időpontban, valamint felhívja a figyelmet az eltérő mintázatok meglétére is. Az előadás összegezőképpen az V. század elején fellelhető pedagógiai és teológiai-filozófiai tudás mibenlétét látatja, összekapcsolva azt az egyházi liturgikus gyakorlattal, ami maga is hozzájárul a már említett pedagógiai kategóriák elméleti és gyakorlati kiteljesítéséhez.

NAGY EDIT KRÓNIKUS, MUNKAHELYI STRESSZ HATÁSA A TANÁROK LELKI EGÉSZSÉGÉRE

Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola, Nyíregyháza
nagy.edit@szentatanaz.hu

A stressz, a kihívások önmagukban nem károsak, sőt a testi és lelki fejlődés alapját képezik. Ezzel szemben a krónikus stressz állapota mélyreható élettani változásokat okoz. Az állati és emberi stresszhelyzetek közötti alapvető különbség, hogy az embernél a munkahelyi bizonytalanság, a társadalom kiszámíthatatlansága, az értékvesztés, az önértékelés, identitás zavarai, családi vagy más személyes kapcsolatok tartós konfliktusai, a lemaradásélmény ugyanolyan stressz-reakciót eredményeznek, mint a fizikai stresszorok az állatkísérletekben. A modern világban a pszichoszomatikus megbetegedések sokkal gyakoribbá váltak, s ebben a munkahelyi krónikus stressznek meghatározó szerepe van.

Kutatásomat a Nyíregyházi Főiskola Szakközépiskolája pedagógusai körében végeztük, a károsító hatású, munkahelyi stressz jelenlétének feltérképezése céljából. Az volt a fő vizsgálati kérdésem, hogy a pedagógusokat milyen mértékben érinti a rossz stressz, s hogyan tudják azt kezelni.

Hipotézisek:

- A vizsgált minta tagjai körében a stressz és a pszichés megterhelés állandóan jelen van, és magas fokú mentális, s érzelmi megterhelés alatt tartja az egyént.
- A nyugdíj előtt álló pedagógusok stresszel való terheltségének mértéke nagyobb, mint a pályakezdőké, vagy a középkorú pedagógusoké.

A Nyíregyházi Főiskola Kommunikációs Szakközépiskolája pedagógusai körében végzett kutatás eszköze két darab önkitöltős, anonim, elektronikus kérdőív, mely két fő részből tevődött össze. Előadásomban a Munkahelyi stressz kérdőív eredményeit szeretném bemutatni. A stressz kérdőív bevezető részének egységei a biológiai nemre, életkorra, pályán eddig eltöltött időre, családi állapotra, egészségi-mentális és érzelmi állapotra, szenvedélyekre, betegségekre, étkezésre vonatkozóan tartalmazott kérdéseket, mindösszesen 25-öt.

Vizsgálatom célcsoportját középiskolai tanárok képezték. Egy alapítványi fenntartású szakközépiskolában vizsgáltam a pedagógusokra nehezedő stressz hatásának mértékét. Az intézményben 15 főállású és 55 óraadó pedagógus dolgozik, 350 fő volt a tanulólétszám. A tanári kar átlagéletkora 28-60 év között van. A felvétel internetes elektronikus levelezéses megkeresésen keresztül történt. A kérdőívek visszaküldése 2 hetet vett igénybe, 65 pedagógusnak továbbítottuk a kérdőíveket.

Előadásomban az ún. „Munkahelyi Stressz Kérdőív” által kapott eredményeket mutatom be, amelyek a vizsgálatba bevont pedagógusok demográfiai – szociológiai – és a munkahely általános szervezeti jellemzőit írják le.

Összesen 50 fő küldte vissza kitöltve, értékelhetően a kérdőívet. A feldolgozott válaszokat kördiagramban, illetve oszlopdigramban ábrázoltam, s ezeket szeretném elemezni az előadásomban.

NEMES-NÉMETH NÓRA
A MECENATÚRA JELENTŐSÉGE
EGY 19. SZÁZADI CISZTERCI GIMNÁZIUM ÉLETÉBEN

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest
nemes.nemeth.nora@gmail.com

A Ciszterci Rend Székesfehérvári Katolikus Főgimnáziumának életében a 19. század második felében megerősödött a városi polgárok, előljárók, egyesületek, pénzintézetek társadalmi szerepvállalása. A gyermekek tanulmányi előmenetelének elismerése, a szegény sorsú diákok támogatása, a könyv- és szertárak állományának gyarapítása, az önképzőkör pályatételeinek kitűzése nagyrészt mecénási keretek között történt. Tanulmányomban az iskola kebelében működő számtalan alapítványt, az egyszeri pénz- és könyvjutalmakat, a segélyezés különböző formáit veszem górcső alá, melyek visszatükrözik a város közönségének az iskolával szemben tanúsított fokozott érdeklődését. A támogatók köre meglehetősen széles volt. Az egykori tanárokat vagy tanulókat, azok szüleit, rokonait, az egyház képviselőit elsősorban az iskolával szembeni lojalitás vezérelte. A karitatív, humanitárius célok, valamint a lokális kötődés mellett a mecenatúra lehetőséget biztosított a polgári középosztály számára társadalmi presztízszük, erkölcsi hitelességük megerősítéséhez. Ugyanakkor a modern polgárság már felismerte a pénz emberi tőkébe befektetett meghatározó szerepét is, mely a 19. század második felének szellemiségét alapvetően meghatározta. Mindemelllett a mecenatúra társadalmi jelentősége is elvitathatatlan, hiszen a támogatás megtapasztalása nagy szerepet játszott a diákok szociális érzékenyítésében, egy életre szóló attitűdöt alakított ki bennük, mely később, az iskola falai közül kilépve a város életében vállalt szerepüket, hozzáállásukat alapvetően formálta, meghatározta.

PAP FERENC
„CONTICUIT POPULUS MEUS, EO QUOD NON HABUERIT SCIENTIAM”
FORMA ÉS TARTALOM, HIT ÉS TUDÁS VERSENGÉSÉNEK
POSZTKRISZTIÁNUS OLVASATA

Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest

pap.ferenc@kre.hu

„Elvész az én népem, mivelhogy tudomány nélkül való” – hangzik a Károli-bibliafordítás szerint a Kr.e. 8. századi Hóseás/Ózeás próféta (4,6) ajkán Isten szava mindenkori népéhez. A próféta által említett „tudomány” nem tantárgyi tudás vagy ismeretek, részismeretek közlésére vonatkozott, hanem a legfőbb tudásra, azaz az Isten-ismeretre. A prófétai–biblikus olvasat szerint a nép pusztulása végső értelemben nem a külső vagy belső ellenség vagy ellentmondások miatt megy végbe, hanem azért, mert a legfőbb tudás, az Isten-ismeret homályosodott meg. Ebből következően a kultuszi–kulturális és az erkölcsi–etikai mértékek is értéktelenné, relativizálhatóvá váltak a közösség és az egyén számára. A vészterhes, krízises történelmi idők az eredők, gyökerek átgondolására, az ezek melletti újbóli elköteleződésre sarkallhatnak.

Az egyházi közösségeknek, az egyházi tevékenységeknek, így az egyházi nevelés színtereinek is egységet kell alkotniuk, a legfőbb célnak engedelmeskedve Isten-ismeretre szükséges vezetniük. Az elmúlt évszázadok és évszázad szellemtörténeti krízisei után a nyugati civilizáció és benne a keresztény kultúra nem halogathatja tovább a lényegi létkérdések tényleges megválaszolását. Képes-e az egyház a szekuláris, posztsekuláris és lassanként vitathatatlanul posztkrisztianizmusba hajló közegben egyrésről a saját válaszait megfogalmazni, az idők jeleivel és erőivel dacolni, másrésről az elveszés helyett a megtartatást választani, és a krízist, valamint saját krízisét/kríziseit lehetőségnek tekinteni?

PÁLMAI JUDIT
„IGAZ LEGYEN SZÍVED, IGAZ BESZÉDED”
ERKÖLCSI NEVELÉS A HORTHY-KORI OLVASÓKÖNYVEKBEN

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged
palmai@jgypk.szte.hu

A kutatás elődleges feladatának tartja, hogy feltárja a két világháború közötti olvasókönyvek erkölcsi nevelését, ezen belül is a megfelelő viselkedésre, erkölcsi eszményekre, a munkára, a hazára és az állatokra vonatkozó erkölcsi előírásokat.

Módszer: A cikkben bemutatott, az erkölcsi nevelés négy területét felölelő témakör elsősorban a tartalomelemzés módszerére és az így nyert kvalitatív adatok elemzésére támaszkodik. Az elemzési egységek a tankönyvekben a szavak és a mondatok voltak. A kutatás során az erkölcsi nevelést leíró tíz kategória fogalmazódott meg, amelyekből a cikkben négy kerül ismertetésre.

Minta: 1920-1945 között Magyarországon megjelent tankönyvek közül 1-4. osztályig négy állami és négy katolikus olvasókönyv került elemzésre.

Eredmények: A korszak tanterveinek erkölcsi nevelésre vonatkozó passzusai, valamint az olvasókönyvek vizsgálata során kapott eredmények alapján elmondható, hogy a Horthy-korban a becsületes, a szorgalmas és dolgozni szertető, a hazájáért önmagát is feláldozó, valamint a természetet megbecsülő ember eszménye jelenik meg előttünk. A kutatás során egyértelműen kirajzolódik, hogy a becsületesség, a haza és a munka szeretete és tisztelete, az élet védelme számítanak a legfőbb erkölcsi erények, amelyeket a korabeli oktatás elmélyíteni óhajtott a tanulóknak. Ezen erkölcsi erények részét is képezték az oktatás tanmenetének és a tantervekben előírásként jelentek meg.

RÁCZ MÁRK
GONDOLATOK OLOFSSON KÁROLY ISKOLÁS ÉVEIRŐL (1925-1933)

Pest Megyei Kormányhivatal Fogyasztóvédelmi Osztálya, Budapest
Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kara, jogász szak, Budapest
racz.mark@gmail.com

Előadásomban azt mutatom be, hogy a 2017-ben elhunyt Olofsson Placid atya milyen körülmények között járt egyházi gimnáziumba. Elsőként a kor oktatási minisztereit és az általuk képviselt koncepciókat ismertetem, melyek kihatással voltak a kisiskolásokra is. Előadásomban és dolgozatomban egyaránt jelentős teret engedek az atya korábbi visszaemlékezéseinek.

A svéd felmenőkkel rendelkező későbbi bencés szerzetes 1925 és 1933 között járt iskolába Budapesten. Évtizedekkel később is jó szívvel emlékezett vissza tanáira, köztük szeretett osztályfőnökére, dr. Szunyogh Xavér Ferencre is. Olyan útravalót kapott ebben a majdnem egy évtizedben, amely egész életére kihatással bírt. Itt döntötte el, hogy belép a bencés szerzetesi rendbe, ugyanakkor folytatni szeretne volna tanárai példáját: oktatni és nevelni szeretett volna. Azonban az élet nem pont úgy alakult, ahogy ő eltervezte.

Megvizsgálom a korabeli iskolai értesítőket is, amelyeket hagyományosan minden tanév végén közreadott az iskola vezetése. A részletes kimutatások nagy segítségemre voltak a kutatásom során.

Az, hogy bencés gimnáziumba nyert felvételt, közvetett módon édesapjának is köszönhető volt. Keresztényi és Istenhívó felfogása, evangélikus gyökerekkel is rendelkező felmenők hatása is közrejátszott abban, hogy a gyermek Olofsson Károly milyen pályán indult el.

Meggyőződésem, hogy rendkívüli szerepet játszott életében a stabil szülői háttér, az erős iskolai tapasztalatok és a rendíthetetlen hit. Befolyásolta döntésében az őt körülvevő inspiratív társaság, akik mindenben egyengették útját.

Kutatásom során feltérképeztem a szakirodalmon kívül az atyával kapcsolatos valamennyi visszaemlékezést, valamint a bencés gimnázium értesítőit.

Igyekszem bemutatni a korabeli viszonyokat és azok alakulását, hiteles képet kívánok adni. Úgy gondolom, hogy Placid atya sokak számára példaképként szolgált, most azt is bemutatom, hogy annak idején kik voltak az ő példaképei.

A nevelés és az oktatás szorosan összefügg egymással, amely kizárólag hiteles tanárokkal végezhető el. A gyermek hamar megérzi, ha nincs egyensúlyban az oktatója, éppen ezért szükséges a stabil, lelkiekben is erős tanári gárda, akikre rá lehet bízni a kisgyermeket. Az 1920-as évek élni akarása egy nemzeti tragédia után is megmutatkozott, amely természetszerűleg egészült ki a vallás fontosságával. A korabeli szemléletben sok tekintetben egyfajta kontinuitás is megfigyelhető volt az 1918 előtti világgal.

STOHL RÓBERT
EGY 18. SZÁZADI ALBUM AMICORUM VIZSGÁLATA
A KÖZVETÍTETT ÉRTÉKEK SZEMPONTJÁBÓL

MH HFKP Honvéd Vezérkar Tudományos Kutatóhely, Budapest
robert.stohl@gmail.com

Az album amicorum (barátok albuma) műfaja nem ismeretlen a művelődéstörténet kutatói előtt. A 16. századtól a bekötött üres lapokat tartalmazó, általában kis formátumú könyvek bejegyzései a személyes találkozások, ismeretségek megőrkítését szolgálták, így elsősorban a kapcsolati tőke, földrajzi és szellemi mozgástér nyomon követését lehetővé tévő primer forrásanyagként értékelhetők. A 18. században az albumok tulajdonosai leginkább külföldre utazó, művelt, felnőtt férfiak, akik tudásuk elmélyítése céljából utaznak az ország határain túlra. Az OSZK Oct. Lat. 1256 jelzetű irata azonban egy fiatal magyar főúr, Festetics László tulajdonában volt, aki – neveltetése szerves részeként – 12 és 18 éves kora között, még gyerekként tett utazásokat. Jelen dolgozat célja elsősorban a közvetített értékek vizsgálata, azaz annak elemzése, hogy a fiatal főnemes milyen erkölcsi útravalóval gazdagodhatott találkozásainak köszönhetően. Az értékvizsgálathoz a tartalom- és dokumentumelemzés módszereit együttesen alkalmazva, sikerült körülhatárolni az öt legfőbb érték kategóriát, amelyek az *állam*, a *jellem*, a *közösség*, a *tudás* és a *vallás* lettek. A fenti klaszterek közül – mind az utazás tanulmányút jellege, mind a forrás birtokosa, mind a szerzők társadalmi szerepe miatt – a tudás mint érték hangsúlyos megjelenítése várható. Az eredmények ugyanakkor a kor szellemét és a bejegyzők személyes elkötelezettségét egyaránt tükrözik, így az összesen 84 bejegyzés vizsgálata ennél összetettebb képet mutat, amely alapján a személyes jellemfejlődés valamint az állam iránti kötelezettségek felülreprezentáltak.

SÜVEGES GERGŐ
TANULÁSI FOLYAMATOK A TERMÉSZETES KÖZÖSSÉGFEJLŐDÉS
MAGYARORSZÁGI ADAPTÁCIÓJÁNAK TAPASZTALATÁBAN

Médiaszolgáltatás-támogató és Vagyonkezelő Alap (MTVA), Budapest
Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger
suvegesgergo@gmail.com

Alaptéma. A kutatás azt vizsgálja, hogyan megy végbe a közösségi tanulás egy keresztény közösségen belül.

Az eredeti NCD-felmérés. Christian A. Schwarz evangélikus teológus Natural Church Development (NCD – Természetes Közösségfejlődés) nevű eszközszerrendszere a világ 86 országa több mint 70.000 keresztény közösségének felmérése alapján született. Feltárt nyolc kontextusfüggetlen közösség-szervező alapelvet, melyek működése minden keresztény közösség életében vizsgálható és fejleszthető. Német és angol nyelvű szakirodalommal alátámasztható.

Az NCD folyamata. Az egyes vallási közösségek (plébániák, parókiák, gyülekezetek, lelkiségi mozgalmak stb.) elvégzik az NCD Állapotfelmérést, hogy megismerjék saját profiljukat, a közösségi élet nyolc minőségi jellemzőjének működését a saját életükben. A felmérés önkéntes, anonim: 91 kérdésből álló kérdőív; ötfokozatú skála, az adott állítás személyes relevanciáját vizsgálja. A felmérés után a fejlődés következik: az NCD eszközeivel a közösség minimumfaktorát (a leggyengébb minőségi jellemzőt) a tagok személyes, egyéni változásán keresztül kezdi el javítani a közösség.

Az NCD eszközszerrendszere Magyarországon. Az elmúlt hat évben az eszközszer magyarországi adaptációja végbement, elkészült több mint 50 közösség felmérése, valamint elindult sok közösség fejlődési folyamata. Ilyen átfogó, közösségi szempontú felmérése még nem zajlott a magyarországi felekezeteknek.

A jelen kutatás. Egyrészt elkészítettem a négy legnagyobb hazai felekezet (római katolikus, református, evangélikus, baptista) saját profilját. Ezek bemutatása a konferencián megtörténne. Másrészt olyan fejlődési, közösségi tanulási utakat mutatok be, amelyek a profil által meghatározott minimumfaktor emelésében hatékonyak lehetnek. Harmadrészt a felmérések tapasztalatai nyomán olyan akadályokat, nehézségeket, potenciális buktatókat vázolok fel, amelyek elkerülése a közösségi tanulás megkönnyítését jelenthetik.

Távlati cél. A vallási közösségek vizsgálata felveti a kérdést, ezek a szempontok milyen mértékben lehetnek alkalmazhatók az iskolai közösségek életében. Ennek megválaszolása a kutatás következő feladata.

SZARKA EMESE
A NEVELÉSI ÉRTÉKEK ÉS A TUDÁS SZEREPE SAJÓ SÁNDOR PEDAGÓGIÁJÁBAN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
szarka.emese@avkf.hu

A 150 éve született – 85 éve halt meg Sajó Sándor költő, drámaíró és pedagógus. Előadásom célja egyfelől tisztelni a költő-pedagógus előtt ezen évforduló alkalmából, másfelől pedig bemutatni Sajó pedagógusi és iskolaigazgatói tevékenységének azon mérföldköveit, amelyek korunkban érdekesnek, sőt követendőnek, illetve példaértékűnek számítanak.

Előadásom alapját neveléstörténeti kutatásokra, dokumentumelemzésekre építem. Bemutatom annak a budapesti iskolának a jellegzetességeit, ahol Sajó 1870-1890 között tevékenykedett, és ahol „sajótos” programjait elindította. Megismerjük reformgondolkodású, nemzetnevelési pedagógiáját, embereszményét, gyermekképét, oktatáskritikáját, és intézményvezetőként kezdeményezett aktivitásait is. Sajó vallásos hite ritkán csillant meg úgy verseiben, mint szakmai értekezéseiben a magyar tanulóifjúságról a két világháború között. Hisz Istenben, de Magyarország feltámadását *tudni és akarni* kell, meg *tenni* érte, nem pedig várni és csak bízva hinni. Erre a tetre pedig a tanárság és az általa nevelt tanulóifjúság lesz képes. Éppen ezért gondolatai közül számos ma is megfontolandó és tanulságos lehet a különböző generációk számára is.

Erkölcsei erő, nemzetnevelés, jellemformálás, irredenta szellem, kitartás, a nyelv szeretete és helyes művelése, tudatosság, kötelességtudat, öntudat és akarat... talán ezek voltak Sajó Sándor legfőbb kincsei, amelyeket mind több fórumon szeretett volna bemutatni minél szélesebb közönség elé tárni, továbbadva és tanítva. Tanítsanak inkább kevesebbet, de azt jól; legyen inkább kevesebb tanár a pályán, de elhivatott – vallotta egykor Sajó Sándor, vallanánk még most is.

„amit elmondtam, igaz meggyőződésből mondtam, úgy hogy szt. Ágoston szavaival végezhetném: »Uram, te tudod, hogy szóltam; te tudod, hogy nem hallgattam; te tudod, hogy lelkemből szóltam; te tudod, hogy sírtam, amikor szóltam«. Tisztelettel kérem jelentésem tudomásul vételét.” (SAJÓ, 1913, 544)

UDVARVÖLGYI ZSOLT
NEUBAUER JÓZSEF FELICIÁN, KAPUCINUS SZERZETES
ÉLETE ÉS TEVÉKENYSÉGE (1913-1998)

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
udvarvolgyizsolt@freemail.hu

A kapucinusok 1942-ben létesítettek a Csongrád megyei Nagymágocsra lelkipásztori központot. 1943-tól – kisebb megszakítással – szolgált Nagymágocsra Neubauer József, Felicián atya, kapucinus rendi (OFM Cap.) szerzetes. Célkitűzésem Felicián atya tevékenységének, különösen a nagymágocsi szolgálatának feltérképezése és bemutatása. Írásomban a helytörténészek, ill. a tisztelői és hívei visszaemlékezéseit próbálom összevetni az Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltárában (ÁBTL) található, Nagymágocsra, illetve a kapucinus rendre vonatkozó forrásokkal.

Felicián atya papi hivatása során és amellett színes tevékenységet folytatott. 1947-től rendszeresen mentette például a község környékén előkerülő régészeti leleteket. Szoros kapcsolatban állt a szentesi Koszta József Múzeummal, s nem egyszer ő szolgált hiteles adatokkal a hivatásos archeológusoknak.

Az egyházi elfoglaltságai mellett tevékenyen segítette a KALÁSZ és a KALOT egyleteket is. Harmonikázott, szerepeket, verseket tanított be, tanfolyamokat szervezett, az akkori ifjúság igazi tanítója, nevelője volt. Gyermekek és felnőttek bélyegszakkörököt vezetett, generációk szerették meg általa a filatéliát. Több nyelven beszélt: a magyar mellett görög, latin, héber, német, orosz, eszperantó nyelven. Felicián atyának sokat köszönhet Nagymágocs. Papként a legnehezebb történelmi időkben szolgált Nagymágocsra, amikor negatív megkülönböztetésben részesítették, gátolták, ellehetetlenítették az egyházakat.

Előadásomban és írásomban röviden bemutatom az Atya életét, főleg Dóczi Jusztina, helytörténész, újságíró munkáira, illetve a nagymágocsi Petőfi Művelődési Központ 2013-as ünnepi műsorára támaszkodva.

Előzetes feltételezésem, korábbi kutatási tapasztalataim és Felicián atya komplex személyisége alapján nagy reményeket tápláltam a rá vonatkozó, Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltárában (ÁBTL) található források iránt, azonban kutatásaim nem várt fordulatot vettek. Meglepő volt – többek közt – azzal a ténnyel is szembesülni, hogy az Atyára vonatkozó operatív karton üres volt, „törölve bejegyzéssel”.

VALENTNÉ ALBERT ÉVA
KÉT KERT, KÉT ISKOLA
SACRÉ COEUR – BUDAPEST, NEW SCHOOL – ABBOTSHOLME

*BMSZC Puskás Tivadar Távközlési Technikum Infokommunikációs Szakgimnáziuma,
Budapest*

*Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
alberteva22@gmail.com*

Mi a közös egy katolikus és egy a reformpedagógia első gyakorlati megvalósításának mondott magániskolában? A két intézményben a Szent Szív Társaság vagy Sacré Coeur Nővérek által Magyarországon 1883-ban alapított iskolában (RÉBAY, 2002), és Cecil Reddie (1858-1932) 1889-ben Abbotsholme-ban létrehozott nevelőintézetében (NÉMETH, 1996, 43).

Mindkét iskolatípus eltért a tömegoktatás iskoláitól mind nevelési céljaiban, mind nevelési eszközeiben. Más társadalmi igények hozták őket létre, de növendékeit mind a kettő ebben az időszakban a felső, illetve a középosztály felsőbb rétegeinek családjából toborozta. Bár említésre méltó, hogy a Sacré Coeur ingyenes elemi iskolát is működtetett szegény sorsú gyermekek számára.

Mit mesélhet néhány iskolai kertről készült fénykép? Az előadásban az iskolák kertjeiről készült fényképek, és különböző elsődleges források segítségével hasonlítjuk össze a két iskolát, felvázoljuk a különböző kerthasználat mögött megbúvó, eltérő nevelési célokat.

A képek két rétegével, két különböző valóságával foglalkozunk. A kétdimenziós képeket, a „mozdulatlanná dermedt” (BARTHES, 1980, 1985) kertek valóságát a fényképelemzés módszerével tanulmányozzuk. A kép elemzését több fázisban végezzük. Először preikonográfiai leírást alkalmazunk, keveredve az ikonográfiai formai elemzéssel, végül az ikonológiai értelmezéshez (PANOFSKY, 1984) már segítségül hívjuk a fényképeken kívüli forrásainkat is, elsődleges forrásként az iskolai értesítőket, növendékek szóbeli és írott visszaemlékezéseit és egyéb iskolai kiadványokat használunk fel.

Ugyan két iskola összehasonlítását végezzük, de a budapesti iskola már egy nyolcvan évvel korábbi modell, a maga idejében korszerűnek számító, változatának, míg az Abbotsholme-i az első modellnek tekinthető, melyet a rákövetkező években számos hasonló, illetve újabb reformelképzeléseket fölhasználva, 1996-os adatok szerint (NÉMETH, 1996, 6) közel kétezer iskola követ Európában. A Sacré Coeur jelenleg több mint 150 (<https://www.sacredheartusc.education/page/community/international-sacred-heart-schools>) iskolát tart fenn az Európán kívüli iskolákat is beleszámítva.

VERDES MIKLÓS
NEVELÉSI ÉRTÉK-KONCEPCIÓK A XX. SZÁZAD ELSŐ FELÉNEK
HAZAI NEVELÉSTUDOMÁNYÁBAN

Szent Athanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola, Nyíregyháza
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen
verdesm@gmail.com

A nevelési érték kérdésköre a hazai neveléstudomány, azon belül is a neveléstudomány fontos területe, amely az elmúlt évtizedekben ismét a kutatások hangsúlyos témájává vált, különös tekintettel az empirikus jellegű vizsgálatokra. A marxista gyökerű neveléstudomány ambivalens módon viszonyult a nevelési érték fogalmához, témaköréhez, ugyanakkor az utóbbi időszakban megnövekedett érdeklődés indokoltá teszi az érték-fogalom elméleti, illetve történeti jellegű elemzését, lehetővé téve a fogalom jelentéstartományainak alaposabb feltárását.

Jelen vizsgálódás a 20. század első felének hazai neveléstudományában tetten érhető értékelméleti (axiológiai) koncepciókra fókuszál. Ennek oka egyfelől, hogy bár bizonyos szerzők érték-felfogása viszonylag jól ismert (ld. pl. Kornis Gyula, Wessely Ödön, Prohászka Lajos), ugyanakkor indokolt a nevelési értékre vonatkozó különböző megközelítések összekapcsolása és összehasonlító elemzése. Másrészt pedig a korszakot vizsgálva olyan szerzőkre, koncepciókra találunk, melyek szinte teljesen ismeretlenek a szakmai közvélemény is. Ez utóbbi csoportba tartozhat például Karácsony Sándor értékfelfogása, illetve még inkább Borbély Kamill életműve, azon belül pedig jól kidolgozott, szisztematikus érték-koncepciója. Megközelítésének különlegességét adja, hogy nem áll meg a különböző elméleti axiológiai kategóriák felállításánál, hanem továbblép a nevelési értékek gyakorlati megvalósulásának, megvalósításának elemzése felé. Jelen vizsgálat világosan felszínre hozza, hogy a 20. század első felének hazai neveléstudományában a különböző keresztény gyökerű megközelítések milyen sokszínű, ugyanakkor többnyire harmonikusan illeszkedő összképet mutatnak.

Jelen megközelítés releváns lehet a hazai neveléstudományi kutatások számára, hiszen szervesen kapcsolódik az idei konferencia tematikájához; eddig kevésbé, vagy egyáltalán nem ismert szerzők koncepcióját tárja fel, és jól kiegészíti és megalapozza a nevelési értékekre irányuló jelenkori pedagógiai diskurzust.

VÖRÖS KLÁRA
A KATOLIKUS ISKOLA KÜLDETÉSÉNEK (ÚJRA)ÉRTTELMEZÉSI SZEMPONTJAI
EGYHÁZI DOKUMENTUMOK FÉNYÉBEN

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár
voros.klara.ilona@gmail.com

A Szentírásból eredő szólások, szállóigék közmondások jól feltérképezettek, értelmezésük feldolgozott, viszont a világi bölcsességek teológiai szempontból nem kutattak. Az előadás egyik célja hogy olyan közmondásokat mutasson be, amelyek alkalmasak a reflektáló és elemző tanítási stílus és a keresztény értékeket átadó nevelés kreatív eszközeiként szolgálni. Azt kívánja vizsgálni, hogy az órai munka, a pasztorális tevékenység során diskurzus tárgyává téve a közmondásokat, milyen következtetések vonhatók le belőlük. A közösségben élés mely magatartásmódjait modellálják, az emberi kapcsolatok mely szövedékeit hordozzák, s milyen megoldásokat közvetítenek? További cél volt a közmondások értékvonatkozásainak bemutatása. Kérdésként fogalmazódott meg, miként tehetők a hittanóra tananyagának kontextusába a vonatkozó proverbiumok, s azok miként alkalmazhatók az értékekre nevelés eszközeiként? Vajon alkalmasak-e az életcélok felismerésének segítésére? Adhatnak-e válaszokat az istenkeresésre? Ha igen, mely adottságaik révén alkalmasak erre, s milyen eszközökkel szervesülhetnek bele az órai folyamatba?

A hittanóra az a közeg, mely igényli és befogadja a kritikai észrevételt. A vizsgálat ebben a szellemben választott módszert: a teológiai útmutatással és a Szentírás szellemiségével veti össze a közmondásokat, bemutatva vitatható álláspontjukat. Mert a közmondások, szólások felettes tartalma több esetben szemben áll a Kinyilatkoztatással és az Egyház, a dogmatika valamint az alapvető hittan tanításával. Az előadásban szerepet kap az apologetika, mely rávilágít: a Szentíráson kívül keletkezett számos népszerű tanács, kulturális bölcsesség közül vannak olyanok, amelyek kritika alá vethetők a teológiai tanítás szemszögéből. A tanulmány újszerűsége és eredménye abban áll, hogy példákkal mutatja be: a proverbiumok pragmatikus szövegei, elképzelései az élet megéléséről, megfelelő szövegtest ahhoz, hogy a keresztény pedagógia rájuk reflektálva mutathassa fel nevelési értékeit, s ezen értékek átadásának várható hatását a diákok gondolkodására, cselekedetére, magatartására.

TANULMÁNYOK

BACSÓ BENJÁMIN – HADNAGY JÓZSEF
A GYERMEKVÉDELMI SZAKELLÁTÁSBAN ÉLŐK ISKOLAI KIHÍVÁSAI
ÉS AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTÉS LEHETŐSÉGEINEK TALÁLKOZÁSA

Baptista Teológiai Akadémia, Budapest
benjaminbacso@gmail.com

Eszterházy Károly Egyetem, Eger
hadnagy.jozsef@uni-eszterhazy.hu

Bevezetés

A gyermekvédelmi szakellátásban jelentős átalakulások zajlanak, zajlottak le.¹ Kifejezetten a nevelőszülői hálózatok megjelenését támogatja a kormányzat, amelynek következménye, hogy egyre több iskolában megjelennek ebből a háttérből érkező gyerekek. Ez a helyzet tapasztalatom szerint sok pedagógust kihívás elé állít. Döntő kérdés, hogy a tanári motiváció elég erős-e ahhoz, hogy a sokszor beilleszkedési és tanulási zavarokkal küzdőket segíteni tudja? Emellett bizonyos, hogy a posztmodern társadalomban, ahol az egyenlőtlenségek nem hogy a csökkenés irányába mutatnának, hanem bizonyos elméletek szerint maga az iskola is növeli az egyenlőtlenségeket. A kilencvenes évekre az oktatáskutatás az oktatási egyenlőtlenségek keletkezését összetett társadalmi mechanizmusok eredményének tekintette, amelyben meghatározó szerepet játszanak az iskolák közti minőségi, valamint a szülők társadalmi-gazdasági státusa közötti különbségek.² Vagyis azok a gyermekek és fiatalok, akik valamely ok folytán kiemelésre kerülnek a családból, nem csak a törvényi meghatározás szerint számítanak halmozottan hátrányosnak (Gyvt). Itt vetődik fel az a kérdés, hogy hogyan lehet segíteni az ő iskolai előmenetelüket. A hátrányok és az akadályok leküzdésében és a pedagógiai munka támogatásában kaphatna jelentős szerepet az iskolai szociális segítség, ha megfelelően felkészült és elkötelezett szakemberek, komoly tartalommal töltik meg. Ebben a cikkben azt vizsgáljuk, hogy a gyermekvédelemben jelentkező problémákra milyen eszközökkel és hogyan tud reagálni a 2018-tól az óvodákban és iskolákban bevezetésre kerülő iskolai szociális segítség rendszere. Először azokat a speciális problémákat fogom bemutatni, amelyek a gyermekvédelmi szakellátásba kerülőkre jellemzőek, majd az iskolai szociális segítséget fogjuk körbejárni, ezek után pedig egy lehetséges kimenetelt vázolunk fel.

¹ BACSÓ Benjámín (2016): *Gyermekevédelmi szakellátásban élők iskolai problémái*. In: *Selye János Egyetem 2016-os konferenciakötet*. Komárno

² LEVIN, 2003; SAMMONS–HILLMAN–MORTIMER, 1995

Iskolai kihívások

A nevelőszülői hálózatok növekedésével egy olyan otthont és személyes gondoskodást nyújtó gyermekvédelmi szakellátás terjedésének vagyunk a tanúi, amely az iskola, az iskolában tevékenykedő pedagógus szempontjából is kihívásokat jelent. Elmondható, hogy a problémák azonosítása kapcsán sok tekintetben konszenzus tapasztalható, azonban a lehetséges okok, illetve megoldások tekintetében már komoly eltérések adódhatnak. Egyre több adattal rendelkezünk erről a tanulói rétegről, de ez még mindig kevésnek tűnik adekvát beavatkozások szervezéséhez. A szakirodalom áttekintése nyomán pedig feltűnő, hogy a gyermekvédelmi szakellátásra való hivatkozásban még csak most kezdenek el a hangsúlyok eltolódni a nevelőszülői hálózatok felé, hiszen eddig a lakásotthonok, gyermekotthonok szerepe volt hangsúlyosabb.

A gyermekvédelmi szakellátásba kerülő gyermekek a hazai vizsgálatok szerint komoly lemaradást halmoznak fel többségi társaikhoz képest már a családjukból történő kiemelésük előtt.³ Ennek oka az elhanyagolás, veszélyeztetés, bántalmazás lehet.⁴ Amikor mi bántalmazásról beszélünk, akkor nem csak a fizikai erőszakra gondolunk, a verbális agresszió is ide tartozik. A családokban jelentkező veszélyeztetettségek⁵ között az értelmi téren jelentkező elhanyagolásról Kálmánchey Márta ír, aki szerint az a környezet, amiből a gyermek származik, gyakran ingerszegény. Nem beszélgetnek a gyermekkel, nem is mesélnek neki, nincsenek játékaik. Továbbá a gyermekek nem csak családjukban lehetnek kitéve bántalmazásnak. Az iskolai erőszak terjedésére napjainkban a média hatására komolyabb figyelem jut. Egyre gyakrabban hallhatunk a cyberbulling jelenségéről is, sőt, az egymás közötti agresszivitásról, de egy-egy gyermek kirekesztése is gyakori, sőt elfogadott formája az iskolai erőszaknak.⁶

Amennyiben az átélt traumákat nem sikerül megfelelően feldolgozni vagy nem sikerül a fejlődést kellőképpen segítő környezetet kialakítani, a gyermekek képességeinek fejlődését negatívan befolyásolhatják. Mint azt többen is megjegyzik, a gyermekvédelmi szakellátásba kerülők körében gyakoribb a tanulási nehézségek, részképesség-zavarok előfordulása. A nem megfelelő szocializáció pedig csak súlyosbíthatja a helyzetet.

³ KÁLMÁNCHHEY Márta (2001): *Nevelőszülőknél élő gyermekeknél előforduló pszichés problémák*. In: *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2. sz.

⁴ KÁLMÁNCHHEY Márta (2008): „*Nevelőszülő gyermekek*” leggyakoribb iskolai nehézségeinek pszichológiai elemzése. In: *Család, Gyermek, Ifjúság*, 6. sz. 7-11.

⁵ SZÓTSNÉ KARKUS Zsuzsanna – PAP Éva – PÁL Kornélia – JANKOVICS Csaba – MIRNICS Zsuzsanna (2007): *Gyermekevédelmi gondoskodásban és családban nevelkedő serdülőkoriúak érzelmi intelligenciája, megküzdési stratégiája és szorongása*. In: *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2. sz. 17-21.

⁶ KÁLMÁNCHHEY (2008) i.m.

A gyermekvédelmi gondoskodásban és családban nevelkedő serdülőkorúak érzelmi intelligenciáját és szorongásait vizsgáló kutatás⁷ felhívta a figyelmet arra, hogy a család nélkül felnövő fiatalok emocionális kontrollja erőteljesen alatta marad a családban felnövőkéhez képest, gyakori a fenyegető helyzetre adott helytelen érzelmi reakció, valamint a negatív érzelmek kontrollálatlansága. A család nélkül felnövőknél pedig gyenge a problémamegoldó képessége. A vizsgálatban szereplő gyermekotthonban élő, 16–20 év közötti fiatalok jelentős többségének szülei is gyermekotthonban nevelkedtek, ami jól jelzi, hogy egy újratermelődő problémáról van szó. A gyermekotthoni ellátásnál a nevelőszülői családi környezet jobban segítheti a szocializációt, a családi környezet pedig a kapcsolatok kezelésének tanulásával jár tapasztalataink szerint.

Amikor a gyermekvédelmi szakellátásban élők továbbtanulási esélyeit nézzük, akkor azzal találkozunk, hogy magas az iskolai lemorzsolódás. A mai munkaerőpiacon pedig egy jól megválasztott szakma létfontosságú lenne. Empirikus vizsgálatok⁸ alapján 8,5%-uk már az általános iskola befejezése után kimarad a tanulásból, kétharmaduk szakiskolában, 17,5%-uk szakközépiskolában tanul tovább. Eközben többségi társaiknak csupán negyede tanul szakiskolában, szakközépiskolába pedig 41% jár. Miközben országosan a fiatalok közel 35%-a gimnáziumba jár, ez az arány a szakellátásban mindössze 7,5%. Ezekből az arányokból az is következik, hogy mivel kevesebb mint felük szerez érettségit, a szakellátásban nevelkedők közül felső- oktatásba bekerülők aránya is jóval alacsonyabb. Becslések szerint csupán 5%-uk folytat egyetemi vagy főiskolai tanulmányokat, miközben az KSH (2011) adatai szerint a magyar fiatalok egyharmada (32,8%) szerez diplomát.

A tanulásra való motiválás kiemelt feladat sok nevelőszülői családban élő gyermeknél. Nem érdekli őket a tanulás, nem tartják ezt értéknek, nem motiváltak. Ez összefügg a korai anya-gyermek kapcsolat alakulásával, véli Kálmánchey Márta. A szoros testi, érzelmi anya-gyermek kapcsolat, ahol az anya (vagy más egyszemélyes gondozó) érti a gyerek jelzéseit és megfelelően reagál rájuk, elengedhetetlen feltétele az egészséges személyiségfejlődésnek. Ha ez hiányzik, nincs motiváció. Csökken a kíváncsiság, az érdeklődés, a nyitottság, az ambíció. Ezzel a hátránnyal számolni kell, de van lehetőség a pótlásra.

A családnak, mint elsődleges szocializációs színtérnek egyértelmű szerepe van a tanulási motiváció alakulásában. A gyermekek érzelmi hátránya, vagyis a család vagy az egészséges családi háttér hiánya, a családi szocializáció zavarai és a szülők devianciája az anyagi meghatározóknál is jelentősebb mértékben

⁷ SZÓTSNÉ KARKUS és mtsai (2007) i.m.

⁸ JÓZSA Krisztián – FEJES József Balázs (2010): *A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása*. In: ZSOLNAI Anikó – KASIK László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 134–162.

befolyásolja negatív irányba a tanulási motívumok fejlettségét.⁹ Amennyiben az eredeti családi háttérnél kedvezőbb tárgyi és társas körülmények közé kerül a tanuló, az feltételezhetően bizonyos mértékben ellensúlyozhatja ezeket a motivációs nehézségeket. A társas közeg ugyancsak számos módon meghatározza a tanulási motivációt, elsősorban a kortársaknak és a pedagógusoknak van kiemelkedő szerepe e tekintetben. Varga Aranka doktori disszertációjában felhívja a figyelmet arra, hogy a nevelőszülőknél élő általános iskolás gyermekek sikeresebbek az iskolában az otthonokban élő gyermekeknél, majd megjegyzi, hogy a nevelőszülők által biztosított családiasabb környezet a nagyobb problémákkal küzdő gyermekek számára is kedvezőbb helyzetet biztosít.

A gyermek későbbi társadalmi beilleszkedésének sikeressége fordítottan arányos a gyermekvédelmi szakellátásban eltöltött idővel, vagyis minél hosszabbra nyúlik valakinek a gondozási ideje, annál valószínűbb a további gondozás szükségessége. Ennek oka Szikulai szerint a nem megfelelő szocializáció, a vér szerinti családdal való kapcsolatok megszakadása, iskolázottsági problémák, az alacsony kudarcűrő képesség és az ellátásra szocializáltság, valamint az önálló életre való nevelés hiánya. Ennek felismerése vezetett oda, hogy kimondják: a gyermeknek joga van a személyes gondoskodást nyújtó gyermekvédelmi szakellátásnál származásának, vérszerinti családjának megismeréséhez és a személyes kapcsolattartáshoz.¹⁰

Ugyanakkor a fenti szakirodalom keletkezési idején még nem történt meg az a fajta sajátságos átrendeződés, amelyet a fentiekben bemutatunk. Egy pilot kutatás szerint¹¹ a tanulásra fordított időt tekintve szignifikáns különbség van a különböző gondozási típusok között: a nevelőszülőknél élők lényegesen több időt töltenek tanulással egy átlagos hétköznapon, mint a gyermekotthonokban vagy lakásotthonokban nevelkedők. A kutatásnak egy másik érdekes megállapítása szerint a gyermekvédelmi szakemberek, nevelők, nevelőszülők szerepe meghatározó a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő fiatalok pályaválasztásában. Így fontos, hogy képzésükben ilyen irányú ismeretekre is különös figyelmet fordítsanak. Mindez egybeesik Bogács Ernő megállapításaival, aki szerint a gyermekvédelmi szakellátásban részt vevők jobban fel kell készíteni a pályaaorientáció terén.¹²

⁹ FEJES József Balázs – JÓZSA Krisztián (2005): *A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében*. In: *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 185–205.

¹⁰ SZIKULAI István (2003): *Beszámoló a gyermekvédelmi rendszerből nagykorúságuk után kikerült fiatal felnőttek utánkövetéses vizsgálatáról*. In: *Kapocs*, 2. sz.

¹¹ RAUSCH Attila (2013): *Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek és fiatalok néhány jellemző iskolai problémája*. In: *Iskolakultúra*, 11. sz. 101–116.

¹² BOGÁCS Ernő (2015): *Nevelőszülői tanácsadók felkészítése a fiatalok pályaaorientációja terén, sikeres társadalmi integráció előmozdítása*. In: RÁCZ Anita (szerk.): *A gyermekvédelem megújulási alternatívái*. Rubeus Egyesület, Budapest, 238–247.

Óvodai és iskolai szociális segítség

Magyarországon 2017-ben pilot program keretén belül sor került óvodai és iskolai szociális segítség mint szolgáltatási rendszer bevezetésére – akkor még csak a pályázó intézmények között, majd 2018-tól ez a szolgáltatás mindenki számára kötelezővé válik. Az óvodákban és az iskolákban külső szolgáltatóként jelennek meg a szociális segítők – szociálpedagógusok, szociális munkások –, s a segítői munkaformákhoz kapcsolódóan egyéni, csoportos és közösségi tevékenységeket szerveznek az adott intézményben. A család- és gyermekjóléti központok szakemberei látják el a fenti feladatot, akik együttműködnek az adott intézmény szakembereivel.

Az EFOP 1.9.4-VEKOP-16-2016-00001 „A szociális ágazat módszertani és információs rendszereinek megújítása” c. projekt keretén belül felkínálkozik egy változás az iskolai gyermekvédelem helyzetére vonatkozóan. A kiemelt pályázat arra a hiányra próbál választ adni, melyet a köznevelés rendszere, a megszűnő iskolai gyermekvédelmi felelős státuszából adódóan elszenved. Ez a projekt kiemelt jelentőséggel bír, a jövő szempontjából. Természetesen nem tudjuk, hogy ez milyen hatással lesz a tanárok gondolkodására, azonban már a pilot programban szereplő megvalósítási szttenderdek, valamint a módszerek, munkaformák, elvárások, és az egész szolgáltatás bevezetésének mikéntje sok kérdést vet föl s befolyásolni fogja mind a köznevelés mind a szociális ágazatban dolgozók vélekedését és attitűdjét a szociálpedagógiáról és az iskolai gyermekvédelemről. Idén elindulnak a „pilot programok”, s 2018 szeptemberétől kötelező jelleggel kerül bevezetésre az óvodai iskolai szociális segítség.

A program előzményeiről

A Köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX. törvényben meghatározott gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök feladatát hatályon kívül helyezte a 2012. szeptember 1-jétől a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 95.§ (6) bekezdése. Az iskola kompenzatórikus szerepéhez hozzátartozik a testi, lelki, értelmi és érzelmi fejlődés biztosítása, s az esetleges deficitek pótlása.¹³ Az iskolai gyermekvédelmi felelős általában olyan szakos pedagógus volt, aki órakedvezményrel tanított, s ugyanakkor ellátta a gyermekvédelmi felelős munkakörét is. Az iskolák nagyon eltérő módon teljesítették feladatukat a gyermekvédelemmel kapcsolatban, hiszen a felsőoktatási képzés (szociálpedagógus, iskolai szociális munkás) közben szakembereket bocsátott ki, akik módszertanilag, szakmailag fel voltak készülve arra, hogy komplex szolgáltatásokkal lépjenek be az iskola falai közé. Az intézményvezetők érzékenységén, nyitottságán sok múlott a változás megszervezésében, s hogy ezek a szakemberek megvetették-e a lábukat az iskolai falai között vagy sem. Ez

¹³ HERCZOG Mária (2001): *Gyermekvédelmi kézikönyv*. Complex Kiadó, Budapest

azért volt fontos, mert a képzett szakember attitűdje, eszközkörszere, intervenciói teljesen más lehetőségeket kínáltak fel a diákok számára, mint azok a szakemberek, akik ezeket a módszereket nem tanulták. Viszont fontos volt, hogy egyáltalán voltak gyermekvédelmi felelősök. Amikor ez a státusz már nem volt kötelező, megrendült az iskolai gyermekvédelem helye, szerepe. Hosszú idő telt el azóta, míg a döntéshozók belátták ezt, és szakmai válaszok lehetőségét nyitották meg a köznevelés rendszere előtt.

A program előzményeként említhető még a 326/2013 (VIII. 30) Kormányrendelet 2. sz. melléklete, mely a nevelő-oktató munkát segítő munkakörök között fennmaradt „gyermek- és ifjúságvédelmi felügyelő” státuszt központiag egy fővel finanszírozhatóvá tette, amennyiben: 15 fő sajátos nevelési igényű gyermek, vagy legalább 6 fogyatékkal élő gyermek található az adott intézményben. A kötelező feladatellátás vagy a finanszírozhatóság alternatívája nem ugyanazt jelenti, hiszen amennyiben kötelező, úgy annak az intézményben a helye, ha pedig alternatíva, akkor az esetlegessé válik.

A fentiekből látszik, hogy a gyermekvédelemmel kapcsolatos gondolkodás, vélekedés a törvényhozóknál és a végrehajtóknál egyaránt jelen van. A szolgáltató szakmai személy megjelenésével azok hatást gyakorolnak az iskola világára, mind a pedagógusokéra, mind pedig a diákokra és a szülőkre, az iskola szűkebb-tágabb környezetére. Több mint húsz évvel az iskolai gyermekvédelmi felelős kötelező státuszának megszüntetése után újabb lehetőség előtt áll a köznevelés rendszere, és újabb esélyt kaphatnak azok a családok, gyerekek, szülők, akik érintettek a gyermekvédelem területén. Az új lehetőség új kihívásokat is jelent. Nézzük meg, hogyan kerül bevezetésre a fent említett szolgáltatás.

A program bevezetésének sajátosságai, dilemmái

Az iskolai gyermekvédelmi felelős az adott oktatási egység dolgozójaként, a tanári kar részeként látta el feladatát. A pilot programban a törvényi háttér változásából adódóan ez máshogy kerül kipróbálásra, s majd később bevezetésre. Ennek jogi háttere a következő.

2015. január 1-jével kiegészült a Gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény a Család- és Gyermekjóléti Központok tevékenységére vonatkozóan. A 39. § (3a) bekezdése szerint iskolai szociális munka keretében – a Család- és Gyermekjóléti Központ – támogatást nyújthat a köznevelési intézményben járó gyermekeknek, azok családjainak és a pedagógusoknak. 2018. szeptember 1-jétől a Család- és Gyermekjóléti Központokban kötelező feladatként bevezetésre kerül az óvodai és iskolai szociális segítés szolgáltatása.¹⁴

¹⁴ forrás: <https://szakszervezetek.hu/hirek/6768-bekoltozik-az-ovodaba-a-gyermekvedelem>

Ezzel az intézkedésrendszerrel újra megjelenik explicit módon a gyermekvédelmi munka az iskolában, sőt az óvodában is, iskolai szociális segítség formájában. Ami nagy változás az előzőekhez képest, hogy ezt a szolgáltatást egy külső, az iskolával kapcsolatban álló szolgáltató, a Család- és Gyermekvédelmi Központ végzi, az általa delegált munkatárson keresztül. Ez több dilemmát is felvetethet. A kívülről érkező szakembernek be kell illeszkedni az iskola világába. A jelzőrendszer részeként működő pedagógusokkal természetesen eddig is kellett tartania a kapcsolatot – ha a szociális intézmény és a jelzőrendszer jól látta el a feladatát –, azonban a szolgáltatás megjelenésével változik a helyzet: a szociális, gyermekvédelmi intervenció bekerül az iskola falai közé. Ennek a szakmai munkának térre, környezetre, segítségre alkalmas helyre van szüksége.

Megfogalmazódik a kérdés: infrastruktúrában fel van készülve az oktatási rendszerünk? A következő dilemma, ami megfogalmazódik, abból eredeztethető, hogy a pedagógusokat ismerik a szülők, s ők sokat tartózkodnak az iskolában. Az iskolai szociális segítséget végző szakember lényegesen kevesebb időt fog az oktatási intézményben tölteni, ami megnehezíti azt, hogy a gyermekvédelemhez kapcsolódó rendszerelemek mindegyikével gyorsan, jó kapcsolatot alakítson ki a hatékony munkavégzés érdekében. Harmadik fontos dilemma: hogyan illeszkedik be a segítői tevékenység az iskola mindennapjaiba, annak napi rutinjába? Az iskola világa meghatározott idejű tanítási órákból, szünetekből és délutáni foglalkozásokból tevődik össze. A segítői tevékenységet ebbe a struktúrába kell beilleszteni. Fontos dilemma az is, hogy a segítő által képviselt attitűd eltér a pedagógus attitűdjétől. Ezt is össze kell egyeztetni annak érdekében, hogy a kétféle szakértelem kiegészítse, segíteni tudja egymást. Mindezek ellenére mégis úgy gondoljuk, hogy a törvényi rendelkezések miatt kialakult szakmai vákuumnál ez a megoldás is jobb, s a szakmai tartalmak garanciát nyújthatnak arra, hogy az iskolai szociális segítség csökkenti a gyermekeknél, családjaiknál megjelenő hátrányokat. A pedagógus jelzőrendszeri funkciójához kapcsolódó tevékenységek szintén könnyebben lesznek végezhetőek, ha közelebbi kapcsolatba kerül azzal a szakemberrel, aki felé jelezhet, vagy akivel együtt tud dolgozni a gyermekekért.

Az alábbiakban bemutatjuk azokat a szakmai szolgáltatásokat, melyek az iskolai szociális segítség keretén belül bekerülnek a köznevelés rendszerébe.

Az iskolai szociális segítség célja és tartalma

A pilot programban egyértelmű és konkrét célokat fogalmaznak meg a döntéshozók: a tanulók, a pedagógusok és a szülők részére adekvát szakmai segítség nyújtása, az elsődleges prevenció erősítése, az észlelő- és jelzőrendszer működésének segítése, egységes szemléleten alapuló szociális segítségnyújtás megszervezése, a veszélyeztetett gyermekek kiszűrése, a szociálisan hátrányos

helyzetű gyermekek élethelyzetét javító szolgáltatások nyújtása, a gyermekek szociális jólétének javítása.

Ezek a célok nagyon hasonlóak az iskolai gyermekvédelmi felelős céljaihoz és feladataihoz, így láthatjuk, hogy egy külső szolgáltató által, az iskolák számára talán már ismert célok és feladatok jelennek meg. Ez megkönnyítheti a szolgáltatás bevezetését, elterjesztését, befogadását.

A szakmai program megalkotása hosszú előzetes egyeztetések eredménye volt. Ennek megfelelően konkrét munkaformák jelentek meg a szolgáltatásban, melyek jellemzőek a segítségre. Ezek az egyéni, csoportos és közösségi munkaformák. A pedagógiai eszköztárban jelen vannak mindezek az oktatás szervezésére vonatkozóan¹⁵, azonban a segítségben ez más tartalommal telik meg. Ezen szakmai tartalmak bemutatása során már egyértelművé válik egy fentebb bemutatott dilemma. Látszik, hogy szükség van olyan szakemberekre, akik ezeket a munkaformákat, tevékenységeket valóban képzetten képesek ellátni, így már kicsit érthető, hogy új szakértelmet delegálnak az iskola falai közé. Persze, az iskolai gyermekvédelmi felelős státuszának szakemberrel történő megerősítése is megoldás lehetett volna, de ezt a lehetőséget a rendszer egyelőre elvetette.

Egyéni szociális segítség tanácsadás keretein belül:

Információ nyújtása

Ügyintézésben való segítségnyújtás

Tanulók számára nyújtott tanácsadás, problémamegoldásban való segítségnyújtás

Konfliktuskezelés

Pályaorientációs segítség

Krízisintervenció

Delegálás

Pedagógusok számára konzultációs lehetőség biztosítása

A fentiekből látszik, hogy a hagyományos tanárképzésből ezek a módszerek, technikák hiányoznak, így olyan speciális képzettségű szakemberekre van szükség az iskolai szociális segítség bevezetéséhez, mint a szociálpedagógus, iskolai szociális munkás. Ugyanezt a gondolatot támasztja alá a csoportos szolgáltatások tartalma is.

Csoportban végzett segítő munka:

Gyermek megfigyelése a csoportban

Csoportfoglalkozások szervezése gyermekeknek és fiataloknak

Prevenációs tevékenységek szervezése csoportformában

Szabadidős- és sportprogramok szervezése gyermekek és szüleik számára

¹⁵ M. NÁDASI Mária (1998): *Az oktatás szervezési módjai*. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

A munkaformák sokszínűsége komplex beavatkozást takar. A témacentrikus csoportfoglalkozások keretében felkínálkozik a szociális készségfejlesztés lehetősége is¹⁶, mely nagyban hozzájárul a diákok sikeres iskolai bevéálásához.

Közösségi szociális segítés

Együtműködés kialakítása más segítő szakemberrel

Együtműködés partnerintézményekkel

Részvétel a nevelő testületi üléseken, szülői értekezleteken

Részt vállal az iskola által szervezett rendezvényeken, projekteken

Iskolaorientált közösségi munkát szervez

A közösségi jellegű szolgáltatásokból is látszik, hogy az iskola világának szerves részét képezi majd a külső szolgáltató szakember, ami garanciája lehet a gyermekvédelmi szemlélet megszilárdulásának, szakmai tartalmakkal történő megtöltésének, amire nagy szüksége van az óvodának és az iskolának egyaránt. Valamint az is kitűnik, hogy a közösségfejlesztés megjelenése segíteni fogja az oktatási-nevelési intézmény és tágabb környezetének kapcsolatát.¹⁷

A szociális segítés konkrét tevékenységei között még említésre kerül egy, a gyermek- és ifjúságvédelem ellátása, koordinálása, ami azért is érdekes, mert a fenti munkaformák és tevékenységek tulajdonképpen ezen tevékenység konkrét megvalósulásai. De az is lehet, hogy ez is egy látens szakmai vélekedés, nézet arról, mit is gondolunk iskolai gyermekvédelmen, és hogyan gondolkodunk szociális segítésen olyan környezetben, ahol a gyermekek nem elválaszthatóak a szüleiktől, az őket oktató-nevelő pedagógusoktól és a tágabb társadalmi környezettől. Azonban ez újabb dilemmát vet fel: a szolgáltatást biztosító Család- és Gyermekjóléti Központ munkatársa hatósági funkcióval rendelkező személy. A hatósági és a segítői funkció keveredése pedig alapvetően megnehezítheti a bizalmi kapcsolat kiépítését, amire nagyon oda kell figyelni az iskolai szociális segítést végző szakembernek.

Összegzés

Számba véve a kihívásokat a gyermekvédelmi szakellátásban megállapítható, hogy a nevelőszülői hálózatok elterjedésével egyre több köznevelési intézmény lesz érintett a felmerülő problémák kezelésében. Ezeknek a speciális problémáknak a kezelésében, valaminthozzájuk kapcsolódva a reziliencia fejlesztésében bizonyos, hogy az óvodai, iskolai szociális segítés bevezetése új lehetőségeket nyit meg az iskolai gyermekvédelem előtt. Nem lesz teljes

¹⁶ HADNAGY József (2001): *Gyermekcsoportok létrehozásának és működtetésének módszertani sajátosságai*. In: *Esélyteremtés a pedagógiában. Szakmódszertani sorozat I.* (PHARE HU 9705-0202-0003/076 program támogatásával) EKF, Eger, 7-28.

¹⁷ VARGA A. Tamás – VERCSEG Ilona (2001): *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest

munkaidős iskolai gyermekvédelmi felelős, de a Család- és Gyermekjóléti Központ munkatársa külső szolgáltatóként egy olyan tevékenységrendszerrel, szociális intervenciócsomaggal jelenik meg az óvodában és az iskolában, mely segíti a gyermekek adaptivitását, szociális megküzdését.

A szociális segítség szolgáltatás rendszerének bevezetése azonban kihívások elé is állítja a köznevelés rendszerét és a szociális szolgáltatásrendszert egyaránt. Az iskolának szüksége van a szakemberre, szüksége van az iskolai szociális segítségre, de a szolgáltatónak és a szolgáltatást igénybe vevőnek meg kell találni a konstruktív együttműködéshez vezető utat, az együttműködés jó gyakorlatait, annak módszertanát.

A szociálpedagógusok felkészültségükből, módszertani ismereteikből adódóan képesek ellátni az iskolai szociális segítséghez kapcsolódó egyéni, csoportos és közösségi jellegű szakmai intervenciókat. Olyan attitűddel képesek jelen lenni az óvoda és az iskola világában, mely segíti az iskola és az iskolához kapcsolódó minden szereplő együttműködését a gyermekek sikeres iskolai bevétele érdekében. Azonban sok szakmai szempont egyeztetésére lesz szükség, hogy a pilot program után jól működő szakmai szttenderdek segítsék majd az óvodai-iskolai szociális segítség kötelező bevezetését minden köznevelési intézményben.

A célok egyeztetése az oktatási-nevelési intézmény és a szociális intézmény között, a szolgáltatások feltételeinek biztosítása az iskola részéről, a gyermekek és a szülők szolgáltatásba történő bevonásának módszertani kidolgozása, a segítői folyamat pedagógusok által történő támogatásának módszertani kidolgozása, a pedagógus tantestület és a szociális szakember együttműködésének módszertani kidolgozása, a szakmai etikai kérdések egyeztetése mind alapvető elemei és egyben garanciái lesznek a program sikerességének, valamint az új szakértelem megjelenésének és megszilárdulásának.

Irodalomjegyzék

- BÁBOSIK István (1982): *Személyiségformálás közvetett hatásokkal*. Tankönyvkiadó, Budapest
- BÁBOSIK István (2000): *Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz.
- BÁBOSIK István (2002): *Nevelésméleti modellek hatékonyságának mutatói*. In: BÁBOSIK István – KÁRPÁTI Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest
- BÁBOSIK István (2004): *Nevelésmélet*. Osiris Kiadó, Budapest
- BACSÓ Benjámin (2016): *Gyermekvédelmi szakellátásban élők iskolai problémái*. In: *Selye János Egyetem 2016-os konferenciakötet*. Komárno
- BAGDY Emőke – KORONKAI Bertalan (1990): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest
- BÁLÓ Ottília – SZILVÁSI Léna – VIDA Zsuzsanna (2015): *A nevelőszülői ellátás fejlesztése*. In: RÁCZ Anita (szerk.): *A gyermekvédelem megújulási alternatívái*. Rubeus Egyesület, Budapest, 207-237.
- BOGÁCS Ernő (2015): *Nevelőszülői tanácsadók felkészítése a fiatalok pályaaorientációja terén, sikeres társadalmi integráció előmozdítása*. In: RÁCZ Anita (szerk.): *A gyermekvédelem megújulási alternatívái*. Rubeus Egyesület, Budapest, 238-247.
- BUBER, Martin (1999): *Én és Te*. Európa Könyvkiadó, Budapest

- DELORS, Jacques (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Osiris Kiadó, Budapest
- DOMOKOS Lászlóné (1939): *Életközösségek az osztályban*. Budapest, 11-32.
- DOMOKOS Lászlóné (1947): *Szabad Beszélgetés (Nevelő munka az általános iskolában)*. A Köznevelés könyvtára 1., Budapest
- FALUS Iván (1998, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- FEJES József Balázs – JÓZSA Krisztián (2005): *A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében*. In: *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 185–205.
- HADNAGY József (2001): *Gyermekcsoportok létrehozásának és működtetésének módszertani sajátosságai*. In: *Esélyteremtés a pedagógiában. Szakmódszertani sorozat I.* (PHARE HU 9705-0202-0003/076 program támogatásával) EKF, Eger, 7-28.
- HERCZOG Mária (2001): *Gyermekvédelmi kézikönyv*. Complex Kiadó, Budapest
- HODOSÁN Róza – NYITRAI Ágnes (2010): *A gyermekvédelem az OSAP tükrében*. In: *Kapocs*, 4. sz.
- JÓZSA Krisztián – FEJES József Balázs (2010): *A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása*. In: ZSOLNAI Anikó – KASIK László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 134–162.
- KÁLMÁNCHEY Márta (2008): *„Nevelőszülős gyerekek” leggyakoribb iskolai nehézségeinek pszichológiai elemzése*. In: *Család, Gyermek, Ifjúság*, 6. sz. 7-11.
- KÁLMÁNCHEY Márta (2001): *Nevelőszülőknél élő gyermekeknél előforduló pszichés problémák*. In: *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2. sz.
- KIERKEGAARD, Soren (1994): *Az esztétikai és az etikai közötti egyensúly a személyiség kimunkálásában*. In: KIERKEGAARD: *Vagy-vagy*. Osiris-Századvég, Budapest, 465-601.
- KÓSÁNÉ ORMAI Vera (1998): *A mi iskolánk*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest
- M. NÁDASI Mária (1998): *Az oktatás szervezési módjai*. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- NAHALKA István (1997): *Konstruktív pedagógia – Egy új paradigma a láthatáron*. In: *Iskolakultúra*, 2. sz. 21-33.; 3. sz. 22-40.; 4. sz. 21-31.
- NEMESNÉ MÜLLER Márta (1937): *A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája*. Stúdium Rt., Budapest
- RAUSCH Attila (2013): *Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek és fiatalok néhány jellemző iskolai problémája*. In: *Iskolakultúra*, 11. sz. 101-116.
- ROGERS, Carl (1996): *Encounter csoport folyamata*. In: *Személyközpontú megközelítés elmélete és alkalmazása a segítő szakmában. Szöveggyűjtemény*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- SZIKULAI István (2003): *Beszámoló a gyermekvédelmi rendszerből nagykorúságuk után kikerült fiatal felnőttek utánkövetéses vizsgálatáról*. In: *Kapocs*, 2. sz.
- SZILÁGYI Klára (2002): *Pályaorientáció (módszertani kézikönyv csoportvezetők számára)*. Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft., Budapest
- SZŐTSNÉ KARKUS Zsuzsanna – PAP Éva – PÁL Kornélia – JANKOVICS Csaba – MIRNICS Zsuzsanna (2007): *Gyermekvédelmi gondoskodásban és családban nevelkedő serdülőkorúak érzelmi intelligenciája, megküzdési stratégiája és szorongása*. In: *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2. sz. 17-21.
- TOSELAND, R.W. – RIVAS, R.F. (1997): *A csoportmunka gyakorlatának központi kérdései*. In: HEGYESI Gábor (1997, szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata 4*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- TÓTH Tiborné – SÁRKÖZINÉ KOLLÁRITS Edit (2000): *Nevelési rendszerfejlesztés, Szociálpedagógia a nevelésközpontú, minőségbiztosított iskoláért*. Okker Kiadó, Budapest, 97.
- VARGA Aranka (2008): *Gyermekvédelem és iskolázottság, Doktori disszertáció*.
http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/981/varga_aranka_dolgozata.pdf?sequence=1
- VARGA A. Tamás – VERCEG Ilona (2001): *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest
- WATZLAWICK, P. – WEAKLAND, H. J. – FISCH, R. (1990): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Gondolat Kiadó, Budapest

BENYÁK ANIKÓ – FEHÉR ÁGOTA
AZ ISKOLA KÜSZÖBÉN
A GYERMEKEK BIZTONSÁGÉLMÉNYE AZ ISKOLAKEZDÉS IDŐSZAKÁBAN
LEENDŐ TANÍTÓK GYAKORLATI TAPASZTALATAI ALAPJÁN

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr
benyak.aniko@sze.hu

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr –
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen
feher.agota@sze.hu, feherago@gmail.com

„Amit az iskolának el kell végeznie, elsősorban az, hogy megtanítsa velünk, hogyan kell tanulni, hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtanítsa bennünket a jól végzett munka örömeire és az alkotás izalmára, hogy megtanítsa arra, hogy szeressük azt, amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretnénk csinálni” – véli Szentgyörgyi Albert. Gondolata kiválóan bemutatja az iskolának azt a feladatát, amelyet a hétköznapi működése során már nem feltétlenül tud kibontakoztatni, pedig a gyermekek felnövekedése szempontjából hosszú távon a legfontosabb volna megvalósítani: a saját belső erőforrásaik felfedezését és megerősítését. Hiszen mindazon képességek, amelyekre építeni lehet, akkor is jelen vannak, amikor nem feltétlenül tűnnek elő, s helyettük gyakran inkább más, az egyéntől távoli képességek beépítése válik hangsúlyossá. Bőjte Csaba szavaival: „az óvodáinknak, iskoláinknak nem bajnokképző tanfolyamoknak kellene lenniük, nem hiszem, hogy egy iskola versenystálló kellene legyen, ahol egyetlen dolog számít, az individuális eredmények, a sikerek, hanem az életre felkészítő, az életnek szerves részét alkotó terek, ahol egy reális világba kilépésre készítjük fel a gyermekeinket.”

Egy kisgyermek számára a napok folyamatos felfedezésekkel kísérik, s amíg az óvoda védett világában nevelkedik, akkor ezek elfogadhatók, támogatást nyernek. Ahogyan az iskola elkezdődik, több területen jelentős változást jelent, s egyre inkább az intellektuális világ, a szabályoknak, előírásoknak való megfelelés és a teljesítmény elérése válik elsődlegessé. Kiemelt szerepet kap az a pedagógus, aki az iskola „küszöbén” fogadja a gyermeket, hiszen ő az, aki az új helyzet elvárásait közvetíti, és az, aki a gyermekek személyére hangolt figyelmével kíséri a lépéseket. Személyisége, reakciói meghatározóak a gyermekek számára, így nagyon fontos, hogy valóban érzékenyen kövesse a jelzéseiket.

Az iskolakezdés időszaka a leendő osztálytanítók számára is sajátos ráhangolódást igényel, kiváltképpen ha pályájuk legelső lépéseinek kezdetén vannak. A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kara mindezeknek figyelembe vételével fokozottan támogatja a tanító szakos hallgatók gyakorlati

képzése során is az iskolakezdés érzékeny folyamatának kísérését: a hallgatók kifejezetten a tanévkezdés első napjaiban is részt vesznek az elsősök fogadásának mozzanataiban. Tanulmányunkban az ő tapasztalataikat, élményeiket rögzítő kérdőíves vizsgálatunk eredményeit dolgozzuk fel.

Az iskolakezdés sajátos időszakáról

Az iskolaérettség egy igen összetett, a teljes személyiséget megérintő fogalomkörként értelmezendő. Pszichológiai definíciója kiterjed az óvodai világot követő új helyzet megértésére, amelyben egy fontos felnőtt személy iránymutatásait szükséges elfogadni, követni. Ennek során rendelkezni kell feladattudattal, a kitartás képességével, a teljesítmény igényével, amelyek érdekében a belső vágyak kordában tartása, háttérbe sorolása válik egyre fontosabbá. A környezet egyre inkább elvárja a teljesítőképességet, a létrehozott produktumokon keresztül értékeli a személyiséget, hangsúlyossá válnak a külső megítélések, mérések. Természetesen az iskola helyzeteiben való megfeleléshez szükség van bizonyos testi fejlettségre, megfelelő értelmi képességekre, a gondolkodás érzelmi telítettségének csökkenésére, egyre inkább előtérbe kell kerülnie a rugalmas alkalmazkodás és az átgondolás képességének a pillanatnyi érzelmek felett. Mindezt pedig kíséri a társas világban bekövetkező „átpártolás”, vagyis a szülők elsődlegessége helyett a kortársakhoz való alkalmazkodás készsége is benne rejlik, a pedagógushoz való kötődésen keresztül.¹

Mérei Ferenc azonban megjegyzi, hogy az iskolaérettség fogalomköre pontatlan, hiszen „nem érettségről, hanem alkalmasságról van ugyanis szó”.² Az iskolaérettség fogalma a fejlődéslélektani érélméletekre utal, arra, hogy a gyerekek bizonyos biológiailag meghatározott fejlődési stádiumban kell lennie ahhoz, hogy az iskolai tevékenységformákba sikeresen be tudjon kapcsolódni, míg az iskolára való alkalmasság azt jelenti, hogy a gyermek különböző sajátosságok alapján, beleértve szociális környezetét és egyéni tapasztalatokat is, jó eséllyel meg tud-e felelni az iskola elvárásainak.³

Az óvoda és az iskola világát összehasonlítva bizonyos, hogy az óvoda kötetlen légköre után a gyermekek átkerülnek a merev és kötött iskolai életbe,

¹ MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes (1978): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest
Erik H. ERIKSON (1997): *Az emberi életciklus*. In: BERNÁTH László – SOLYMOSI Katalin (szerk.): *Fejlesztéslélektani olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest, 27-41.

FRENKL Sylvia – RAJNÍK Mária (2007): *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet – Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, Budapest, 83-94.

GALLAI Mária – VETIER Anna (2011): *Mozogj, érzékelj, légy aktív és egészséges! – testi növekedés, motoros és érzékszervi fejlődés, valamint az egészség*. In: DANIS Ildikó – FARKAS Mária – HERCZOG Mária – SZILVÁSI Léna (szerk.): *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások. Biztos Kezdet Kötetek II.* Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 102-145.

² MÉREI – V. BINÉT (1978) i.m. 167.

³ CARLTON, M. P. – WINSLER, A. (1999): *School Readiness: The Need for a Paradigm Shift*. In: *School Psychology Review*, 3. sz. 338–352.

ahol a formai követelmények feszes rendjéhez kell alkalmazkodniuk, és ennek keretein belül találkozni az elsajátítandó készségek és ismeretek tömegével. A gyermekek legfőbb nehézsége abból adódik, hogy az iskola túl sok követelményt támaszt velük szemben, ám az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése nem feltétlenül tud megvalósulni.

Kende Anna és Illés Anikó széleskörű vizsgálsorozatot végzett az óvoda-iskola átmenethez kapcsolódóan. Egyik vizsgálati kérdésük arra vonatkozott, hogy hogyan határozzák meg az iskolaérettséget az óvodapedagógusok, akiknek javaslata a szülők döntését leginkább befolyásolja. Az óvónők a szociális érettséget, az érzelmi, pszichés érettséget (ezen belül külön kiemelve a frusztrációtoleranciát), a képességeket és a biológiai érettséget tartották a legfontosabbnak, ezt követte a feladattudat és az önellátás szükségessége. A fogalmak tehát összhangban állnak a szakirodalmi előírásokkal, azonban az óvónők egyértelműen más kulcsokat használnak az iskolaérettség megállapítására, mint a tanítók: a tanítók ahhoz kötik az iskolaérettséget/iskolai alkalmasságot, hogy a gyerek képes-e bizonyos feladatokat sikeresen elvégezni, míg az óvónők többnyire olyan jellemzőket emelnek ki, amelyek a gyerekek szabad tevékenységeiben is megfigyelhetők, és fokozatosan alakulnak ki.⁴

Jelentősen megkönnyítheti a gyermekek iskolai beilleszkedését, ha az óvoda és az iskola között együttműködés van, s a leendő tanítóval pozitív, személyes kapcsolat formálható. Mindeközben Kende Anna és Illés Anikó óvoda-iskola átmenetet vizsgáló munkájában a következő megállapításokat teszi:

- a tanítónők jelentős csoportja úgy tekint az óvodára, mint kiszolgálóintézményre, amelynek feladata az iskola ellátása jól felkészített, iskolaérett, iskolára alkalmas gyermekekkel;
- a legtöbb iskola nem érzi feladatának, hogy az óvoda-iskola átmenet nehézségeihez alapvetően más szemlélettel közelítsen, inkább átmenetileg olyan pedagógiai módszerekhez folyamodik, amelyek elősegíthetik a gyerekek iskolai élethez szoktatását: pl. differenciált pedagógiai módszerek alkalmazása az iskola kezdő szakaszában. Többen megpróbálnak az óvodára hasonlító fizikai környezetet létrehozni, lehetőséget a szabad játékra, a földön ülésre és a mozgásra. További segítséget jelent, ha a leendő tanítónővel, esetleg az iskolával már a nagycsoportban megismerkednek a gyermekek közös látogatás, programok, iskola-előkészítő foglalkozások keretében. Ezek a kutatás alapján főként a falvakban valósulnak meg, ahol a gyerekek egy óvodából kerülnek az iskolába, de napjainkban törekszik egyre több városi és fővárosi iskola is lehetőséget kínálni az ismerkedésre.

Az óvoda-iskola átmenet az interjúk és a kérdőívek tapasztalatai alapján egyértelműen problémaként definiálódik, amely a következő tényezőkre vezethető vissza. A kétféle intézmény

⁴ KENDE Anna – ILLÉS Anikó (2007): *A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 17-41.

- nem tud folyamatosan, megfelelő rugalmassággal alkalmazkodni a gyermekek életkori és egyéni sajátosságaihoz;
- működés módja túlságosan távol áll egymástól;
- eltérő elvárásokat támaszt a gyermekekkel szemben;
- a gyermekkor e szakaszát nem tudja egységben kezelni.⁵

A pedagógiai gyakorlat körvonalazása rámutat tehát arra, hogy a gyermekek számára ebben az érzékeny időszakban, az iskolakezdés időszakában a legjobb segítséget az jelenti, ha csak óvatos lépésként, a lehető legkisebb változást előidézve lép be életükbe az iskola intézménye, elvárásrendszere. Loránd Ferenc a biztonságélményt is megalapozó óvoda-iskola átmenet meghatározóit a következőkben látja⁶:

1. Iskolához való pozitív beállítódás megalapozása

a. Sikerek és kudarcok

- iskola az egyéni sikerek színtere legyen;
- gazdag tevékenységrendszer álljon rendelkezésre;
- tantárgyakon túli teljesítmény is megerősítendő;
- a kudarcélmény megfelelő feldolgozása.

b. Iskola mint a közös erőfeszítés öröme, ahol a társas tevékenység technikái is elsajátítandók

c. Iskola mint a védelem, védettség forrása

- a gyermeki jogok tisztelete;
- eszköz a magánnyal, a kiszolgáltatottsággal szemben.

2. Kommunikációs képesség megalapozása és fejlesztése

- szabad önkifejezés engedésének fontossága;
- önkifejezés a beszédén túl – alkotások, zene, mozgás eszköztárán keresztül.

3. Önismerethez segítség:

⁵ KENDE – ILLÉS (2007) i.m.

Az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésének módszereire is rákérdeztünk a kérdőívben. Lehetővé tettük, hogy egyrészt olyan módszerek közül válasszanak, amelyek az óvoda-iskola átmenetet úgy próbálják könnyíteni, hogy csökkentik a váltás mértékét, a két intézmény szemléletében mutatkozó kontrasztot. Ezt összesen a gyerekek 85%-ánál tekintették célravezetőnek. Másrészt megneveztünk olyan módszereket, amelyek a fejlesztésre helyezik a hangsúlyt, ezt 46%-nál gondolták hasznosnak, továbbá olyanokat is, amelyek minél hamarabb igyekeznek hozzászoktatni a teljesítményelvű iskolához a gyerekeket, és ezzel rövidítik le az átmenet időszakát. E módszerek közül legalább egyet a gyermekek 86%-ánál választottak. A felsorolt módszereket tehát a pedagógusok többsége egymást kiegészítőnek látja az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésére.

⁶ LORÁND Ferenc (2001): *A kezdőszakasz funkcióiról*. In: FEHÉR Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia*. Comenius Bt., Pécs, 101-114.

- saját, meglevő adottságok és erősségek feltárása, szabad kifejezése és megerősítése;
- feladatok teljesítése és tevékenységek során felfedezett adottságok és képességek tudatosulása;
- mindez adjon örömet, a sikerélmény közvetlenül átélhető legyen.

Jól látható tehát, hogy az iskolakezdés időszaka a gyermekek érzékeny világát jelentős változások elé állítja, egyaránt érintve a teljesítőképességet, teljesítmények elérését, az önmagához és a társakhoz fűződő érzések sajátosságait. Mindezt az eredményes helytállás elérésében kiemelt szerepe van annak a személynek, aki remélhetően továbbra is közvetíti számukra a biztonság élményét. A tanító olyan kiemelt kötődési támpontot jelenthet, aki mellett megnyugvással kezdődhet az új helyzetek feltérképezése, s a pozitív kötődési élmény bizonyosan a sikeres, eredményes helytállást, a jó teljesítmény elérését is segít kibontakoztatni.⁷

Tanító szakos hallgatók gyakorlati tapasztalatai az iskolakezdés vonatkozásában

Kérdőíves vizsgálatunk elsődleges célja a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar tanító szakos hallgatóinak körében az általános iskolákban töltött iskolakezdési gyakorlat élményeinek azonosítása. A gyakorlaton a hallgatók kiemelt feladata amellett, hogy megismerjék a tanévkezdés rendjét, ügymenetét, dokumentumait, az első osztályba lépő gyermekek iskolai környezettel és annak munkarendjével való találkozásának megfigyelése, különös tekintettel az óvodai és az iskolai lét különbségeire, a gyermekek és a pedagógus közötti interakciókra, a szabályokkal való ismerkedésre, vagyis a gyakorlat célja elsősorban közvetlen tapasztalatszerzés az iskolakezdéssel kapcsolatban.

A hallgatók számára kérdést tettünk fel kiemelten a pozitív tapasztalásokról: Melyek voltak a pozitív élményei a gyakorlat során (akár a gyermekekhez, a pedagógus kollégákhoz, a szülőkhöz, az iskola más szereplőihöz, iskolai körülményekhez kapcsolódóan),

valamint az esetleges kellemetlen, negatív élményekről: Milyen nehézségekkel találkozott? Melyek voltak a kellemetlen, negatív élményei a gyakorlat során (akár a gyermekekhez, a pedagógus kollégákhoz, a szülőkhöz, az iskola más szereplőihöz, iskolai körülményekhez kapcsolódóan)?

A kapott válaszokat tematikusan összegeztük és elemeztük.

A gyakorlat alapvető hangulata

„Ebben az iskolában mindig nagyon pozitív volt a pedagógusok hozzáállása, és a gyerekek felé is nagyon nyitottak voltak. Velem is mindig kedvesek és rendkívül

⁷ ZSOLNAI Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

segítőkszek, bármilyen kérdésem volt, mindig segítettek. Mindemellett igyekeztek bevonni a munkába, amit nagyon szívesen csináltam és élveztem.”

„Pozitív volt számomra, hogy a tanítók és a gyerekek is nagyon kedvesen fogadtak, és a tanítók bármilyen kérdésben segítettek. További pozitív megerősítést kaptam, hogy ezt a szakmát válasszam.”

„Nagyon sajnálom, hogy véget ért a gyakorlat ideje. Ez az időszak nagy élmény volt, így most még jobban várom, hogy végre taníthassak.”

„Sokan arra gondolnak – köztük jómagam is –, hogy a gyerekek az óvoda elvégzése után egy nyári szünet alatt iskolaérett, felelősségteljes kisgyermekké válnak. Ezzel szemben személyesen is megtapasztalhattam, hogy ez bizony hosszú folyamat. Rengeteg türelemre, pszichológiai háttértudásra van szükség a kis elsősök tanításához.”

A megkérdezett hallgatók válaszai alapján szépen kirajzolódik közvetlen személyes megérintődésük a gyakorlatuk helyzetében. Pozitív élményeik által, valamint az iskolát kezdő gyermekek élethelyzetébe való mélyebb beleérzésük segítségével a saját leendő pedagógusi szerepük tudatosítása is megvalósulhatott. Nagyon jó lehetőség ebben a gyakorlat során való kipróbálása saját képességeiknek, s amennyiben a gyermekek válaszreakciói által érezhetik pozitív eredményességüket, úgy a további bevonódás, a személyre hangolt figyelem is biztosított, mindez pedig eredendően segítheti a gyermekekkel való kapcsolat mélyítését, az ő megismerésüket, reakcióik formálását, és az iskolakezdés pozitívvá formálását is.

Pedagógus személyes mintájának segítő szerepe

„Én személy szerint nagyon örülök a gyakorlatoknak. Szerintem igazán csak ezek alkalmával van lehetősége egy tanítójelöltnek belelátni a későbbi munkájába, feladataiba, ami nagyon fontos, hogy később minél eredményesebb legyen.”

„Jó volt látni praktikákat, ötleteket, amik kiegészítik a tanítást, illetve, hogy mi is az osztályközösség részei lehettünk erre a kevés időre.”

„A gyerekek nagy lelkesedéssel jöttek, és jó volt látni, hogy a tanítónak ezt sikerült is fenntartania.”

„Véleményem szerint jelentős a gyakorlat szerepe, mivel a tanító hallgatók itt találkozhatnak először az iskolakezdés nehézségeivel, itt csöppenhetnek bele egy valódi pedagógusi környezetbe, problémákba. Továbbá itt tapasztalhat meg konkrét problémamegoldási ötleteket, melyek esetleg egy tanítási órán felmerülhetnek.”

Bizonyos, hogy a gyermekek által is elfogadott, pozitív pedagógusi személyiség hatékony mintát képvisel a tanítójelöltek számára. A gyermekekkel kialakult személyes kapcsolatban így megfigyelhetővé válnak olyan pedagógusi technikák,

amelyek a szakirodalmi forrásokból nem feltétlenül ismerhetők meg a maguk valójában, és a gyermekekre kifejtett hatásmechanizmusuk tükrében is csak a közvetlen személyes minta mutatja meg a helyzetek összetettségét. Az iskolakezdési gyakorlat megannyi olyan mozzanatot rejt, amelyek által a pedagógus-gyermek kapcsolat még csak formálódik, ám a viszonyulásuk a szavakon túl kifejeződve válik csak teljessé. Mindez pedig szintén csak közvetlen személyközi kapcsolatban ragadható meg.

Alapvető tanítási-órávezetési sajátosságok a gyermeki túlterhelés tükrében

„Én arra számítottam, hogy minden órán lesz valamilyen játékos foglalkozás, mozgás, és ez így is történt, az osztályfőnök az óra elején mindig játszott a gyerekekkel. Valamikor hosszabb, máskor rövidebb ideig tartott a játék, de soha nem maradt el.”

„Az elvárásaimnak megfelelően alakult sok tanítási módszer. A gyerekek nagyon jó mondókákat, énekeket, gyakorlatokat tanultak. Nagyon tetszett, hogy volt egy szőnyeg a teremben, és az óra utolsó részében mindig ott játszottak.”

„Úgy gondoltam, hogy első héten sokkal játékosabb óráik lesznek az elsősöknek, és inkább az iskolás élet megszerettetése lesz a cél, de nagyon komoly megfeszített munka folyt már a legelejétől.”

„Láttam, hogy a gyermekek mennyire le vannak terhelve a magas óraszámmal, a sok feladattal, a rövid szünetekkel. Korukhoz képest rengeteget dolgoznak egy nap.”

„Negatív élményként éltem meg, hogy a gyermekek feszített tempóban „dolgoznak” az iskolában már ilyen kicsi korban, szinte 8 órát töltenek az iskolában, a felnőttekhez hasonlóan. Kevés idejük marad a szabad, felszabadult gyermeki létre, játékra.”

„Azt hittem, hogy a gyerekek 10 perc után izegni-mozogni fognak, de ez nem így történt. Nagyon figyelmesek és türelmesek voltak egymással, úgy a 25-30. perc környékén kezdtek mocorogni, beszélgetni, mással foglalkozni.”

„Az iskolába belépő gyermekeknek minden új, minden más, mit az óvodában, hirtelen rengeteg szabályt és utasítást hallanak, ezért sok segítségre van szükségük.”

„A pedagógus kollégák is segítőkészek voltak, felajánlották segítségüket. Sok hasznos információt kaptam, foglalkoztatókat, mondókákat, verseket, könyveket ajánlottak, amelyek a későbbi munkámhoz is hasznos lesz.”

„Úgy gondoltam, hogy a gyerekek felkészültebben fognak érkezni az iskolába, de sok gyermeknél azt tapasztaltam, hogy nem annyira iskolaérett, mint ahogyan elvárható lenne 7-8 éves korban.”

Nem véletlen, hogy a tanítójelöltek válaszaik igen gyakran kitértek az óvoda-iskola átmenet legfontosabb jellegzetességére: a szabad kibontakozást megvalósító óvodai környezetből az iskola kötött, fegyelmezett, jó teljesítményt

elváró helyzetének nehézségére. Amellett, hogy ők tanulnak is minderről, szembeütnő volt olvasni soraikban az erre való ráismerés élményét a gyermekekkel kialakult személyes kapcsolatba lépésük során. Bizonyos, hogy a gyermekek számára pontosan ez az a terület, amelyben alapvető segítségre, érzékeny átvezetésre van szükségük, így a tanítók viszonyulását tekintve ennek megfelelő támogatásának feltétlenül meg kell valósulnia, s mindez a személyes megsegítés és a keretek, az óraszervezés vonatkozásában is érvényesítendő, tudatos figyelmet igényel.

Pedagógusi eszköztár, tanítási módszerek mintája és kipróbálása – türelem, gyermeki reakciók követése

„Volt egy elképzelésem arról, hogy milyen a jó tanító. Megerősítést kaptam az elképzeléseimben, mitől jó a tanító, főleg egy elsős osztályfőnök. Mérhetsen türelme volt az osztályfőnöknek, figyelemfelkeltő volt, a gyerekek figyeltek rá, és már az első pillanattól kezdve megszerették.”

„Láthattam, hogy az a jó, ha a tanítók türelmesek, kedvesen szólítják meg a gyerekeket, de mégis fegyelmet tudnak tartani, és ha jó az időbeosztásuk, hogy mindenre kellő idő legyen.”

„A gyakorlat révén nagyon sok tapasztalatra tettem szert a beszoktatási időszakkal, az oktatással, a szülőkkel való kommunikációval, a neveléssel kapcsolatban. Megtapasztaltam, hogy fontos a rugalmasság, és hogy a gyerekek igényeinek megfelelően kell irányítani az óra menetét. Figyelni kell a gyerekek jelzéseire, pl. ha észre vesszük, hogy elkalandozik a figyelmük, mert elfáradtak, álmosak, akkor meg kell mozgatni őket, vagy meseolvasás alatt padra hajtott fejjel pihenhettek, esetleg kicsit korábban tartani szünetet.”

„Láttam, hogy a gyerekek tudatosan szót fogadnak, és mindenki a maga képességeihez mérten, jól akart viselkedni.”

Az első osztályos gyermekekkel munkálkodó pedagógusok személye a gyermekek számára alapvetően az édesanyjuk személyéhez hasonlatos, a tanulási tevékenységet így nem lehet elválasztani a tanítóval kialakult érzelmi kapcsolattól, kötődésük jellegétől. A pedagógusnak érzékeny figyelemmel kell követnie a rá bízott gyermekek reakcióit, s egyértelmű, hogy az oktatás folyamatára vonatkozó céljainak megvalósítását csak a gyermekekkel kialakított kapcsolat tükrében tudja kibontakoztatni. Mindez pedig magában hordja a gyermekek reakcióinak érzékeny követését, visszajelzésük figyelemmel kísérését és a hozzá való türelmes igazodás megvalósítását. A tanító szakos hallgatók ezen jellegzetességekről is tanulnak képzésük folyamatában, ám a személyre szabott türelmes viszonyulás, rugalmas igazodás kifejezési módját és annak hatásmechanizmusát legközvetlenebbül csak valódi pedagógus-gyermek kapcsolatok megfigyelésén keresztül tudják igazán elsajátítani. Kérdőíves válaszaik jelzik számunkra, hogy mindezek tudatos megfogalmazása már

megvalósulhatott körökben, mint ahogyan az is igazolja ezt, hogy láthatták, a gyermekek is egyfajta húzóerőt kapnak ebből a viszonyulásból, és a nehézségek mellett is igyekeznek követni tanítójuk iránymutatásait.

Pedagógusi eszköztár, tanítási módszerek mintája és kipróbálása – viselkedés formálása

„Az egyik legkedvesebb emlékem az osztályfőnökhöz kapcsolódik, rendkívül jó példát mutatott nekünk. Volt pár pillanat, amikor a gyerekek szinte kezelhetetlenné váltak, viszont ő teljesen higgadt tudott maradni, legalábbis kívülről így látszott, és még a legnehezebb pillanatokban is tudta, hogy mit kell tennie anélkül, hogy felemelné a hangját: mindig valamilyen kreatív feladattal próbálta újra felkelteni a figyelmet.”

„A gyerekek rám voltak bízva a szünetekben és az óra előtt is. Sorakozáskor rám kellett figyelniük, együtt mentünk fel halkan a terembe. A hangzavart sikerült úgy megszüntetnem, hogy közösen mondókáztunk, számoltunk, énekeltünk.”

„A gyakorlat során közvetlenül megtapasztalhattam, hogyan telik egy nap az iskolában, a valós életben láttam, és nagyon lényegesnek találtam, hogy a tanév beindításának előkészületeibe és az iskolakezdésbe is betekintést nyerhettem. Megnyugtató számomra, hogy a gyerekeket igenis lehet jól befolyásolni, irányítani úgy, hogy közben megmarad a pedagógus tekintélye, tisztelete.”

Az iskola világa számos ponton hordozhat nehéz pillanatotkat, amelyek a gyermekcsoportok alapvető szociálpszichológiai jellegzetességeiből adódóan is kialakulhatnak, a gyermekek társas kapcsolataiban kifejeződő összetett viszonyrendszerből következően. Az iskolakezdés időszakában a csoporttá formálódás folyamatában ugyancsak számos „viharzási” mechanizmus megfigyelhető. Nem kérdés, hogy a negatív helyzetek kezelésére is fel kell készülnie a leendő tanítóknak, amely ugyancsak leginkább az elméleti tudás és a gyakorlatban való megfigyelés egységével válhat teljessé. A pedagógusi eszköztárhoz kapcsolódóan leginkább így gazdagodhatnak a türelmes hozzáállás, egyúttal a viselkedésmód pozitív formálásához kamatoztatható játékos viszonyulás példáival. Az iskolakezdési gyakorlat erre is lehetőséget biztosít számukra.

Pedagógusi eszköztár, tanítási módszerek mintája és kipróbálása – kapcsolatok formálása

„Megtapasztaltam, hogy amennyiben első osztályosok között fogok tanítani, az első napokra osztályalakításra, kapcsolatteremtésre, „beszoktatásra” ha lehet, még többet, jobban fel kell készülnöm, mint magára a tananyag átadására. Nagyon érzékeny időszak ez az iskolások életében, fontos, hogy felkészült, odafigyelő pedagógus legyen mellettük.”

Az iskolakezdési gyakorlat tapasztalataihoz kapcsolódóan jó látni egy vélemény háttérében a hallgató arra való ráismerését is, hogy valóban nem válhat teljessé a

pedagógus munkája az óravezetés tartalmi elemeire való felkészüléssel – elengedhetetlen a gyermekek személyére és az osztályközösség jellegzetességeire való figyelmének tudatos követése is. Az első iskolában töltött napokban pedig mindez még kiemeltebb.

Gyermekek számára biztonságos légkör formálása

„Pozitív volt a gyermeki nyitottság és kíváncsiság. Hiába féltek az új helyzettől, többnyire bátran néztek szembe az új dolgokkal. Nagyon tetszett, hogy a tanító szeretettel gondoskodott róluk, mindent megtett, hogy zökkenőmentesen teljen ez az új időszak.”

„Nagyon pozitív volt, hogy a gyerekek első nap nem félve mentek be az osztályterembe. Ez az iskolai felkészítőnek is köszönhető volt, és annak, hogy a tanító egyszerre volt a gyerekek barátja és anyukája is.”

„Arra számítottam, hogy a gyerekek kicsit megszeppentebbek, és ebből kifolyólag nyugodtabbak lesznek. Azonban meglehetősen jól kezelték az iskolát, inkább magabiztosak voltak, ami a hangerejükben is megmutatkozott.”

„Arra számítottam, hogy a kisgyermek nehezen fogja elválni a szülőktől, érzelmileg megviseli őket az új helyzet, az új hely és az ismeretlen szituáció. Ehhez képest nem volt sírás, szorongás, mindenki nyitottan, érdeklődően kezdte az iskolát. ... A gyerekek nagyon barátságosak, nyitottak voltak, érdekes módon főleg az SNI-s és BTMN-es gyerekek keresték a kapcsolatot velem és a tanítóval.”

Az iskolakezdés helyzetében – és természetesen azon túl is – alapvető mindenki számára a biztonság élményének megélése, s annak a személynek a szerepe, aki mindezt tudatosan is megvalósíthatja. Az óvoda-iskola átmenet időszaka magában hord olyan változásokat, amelyekben egyértelmű: az életünkben nem maradhat minden ugyanúgy, mint korábban, ám még nem tudjuk egészen, hogy pontosan mit is jelent a változás. Ez a sajátos helyzet így alapjaiban ingatja meg a biztonság élményét, miközben bizonyossá válik, hogy az átvezetésre a pedagógusnak is fel kell készülnie. Megsegíti a folyamatot, ha valóban kifejeződik egyfajta anyai és baráti viszonyulás, illetve a nehézségekkel küzdő gyermekek fokozottabb támogatása – ahogyan a hallgatói válaszok is kiemelik. Ha a pedagógus felkészülése ellenére mégsem tapasztalható a gyermekek bátortalansága, az természetesen megsegíti az előrehaladást az iskolai követelmények irányában, azonban mindig fontos inkább fokozottabb támasznyújtásra felkészülni, hiszen ennek elmaradása alapvető akadályt jelenthet a tanítás további céljainak megvalósulásában is.

Gyermekek kötődése a pedagógussal és egymással

„A gyerekek szeretete és ragaszkodása a pedagógus felé nagyon pozitív volt számomra, illetve az is, ahogy minket örömmel fogadtak. Tetszett, ahogy egymás felé nyitottak, elkezdtek kialakulni a barátságok, és az is, ahogy például egy-egy órán komolyabb

dolgokról is beszélgettek. Jó volt látni azokat a játékokat, amiket a közösség összekovácsolása miatt játszottak.”

„A gyerekek között az óvodából hozott, a felnőttek számára is irigylésre méltó őszinte barátságokat láttam.”

„A gyerekek között kialakultak erős kötelékek, már az első hét alatt. Ezt bizonyítja, hogy számos helyzetben segítettek egymásnak, és megmutatkozott a gyermeki jóságuk.”

A tanítójelöltek élményei között örömmel olvashatunk annak a pozitív légkörnek a meg tapasztalásáról, ami valóban elengedhetetlen az iskolakezdés kíséretében, s ennek kapcsán a gyermeki kapcsolatépítések gazdagodásáról. Bizonyos, hogy ebben az életszakaszban a fejlődés magában hordozza a családon belüli kapcsolatrendszerből a kortársak irányában kibontakozó figyelem kibontakozását, ám nem lényegtelen, hogy az átvezetés hogyan tud megvalósulni. Ha pedig van lehetőség pozitív pedagógusi minta jelenlétére, úgy az új kötődés is pozitív, biztonságélményt nyújtóvá, és a kortársak közötti kötődés irányában is jó élményekkel telivé válhat.

Gyermek kötődése a tanítójelölttel

„A tanítói szakma nagyon szép hivatás, vannak nehézségei, de rengeteg szépsége is. A gyerekek kedvesek, aranyosak, nagyon sok szeretetet adnak át a mindennapi élet során a tanítóknak.”

„A gyerekekkel kapcsolatban rengeteg pozitív élményem volt. Az a szeretet, amit a gyerekektől nap mint nap kaptunk, semmihez sem fogható. Minden nap csodálattal néztük a gyerekeket, mert mindegyik tanulónak más és más szokása volt. Élvezettel tapasztaltuk meg azt a tiszta gyermeki érdeklődést, illetve rácsodálkozást minden apró dologra.”

„Meglepő volt, hogy a gyerekek nagy része az első pillanattól kezdve közvetlenül viszonyult hozzám.”

„A gyerekek egyszerűen elbűvölőek voltak, teljesen levettek a lábamról az őszinteségükkel. Nagyon pozitívan érintett, hogy tőlem is segítséget kértek és beszélgettek velem.”

„A gyerekek nagyon sok apró örömet okoztak nekem. Rengeteg rajzot kaptam, nagyon sokszor mondták, hogy szeretnek. A gyerekek versenyeztek, hogy ki foghassa a kezemet.”

„Nagy öröm volt számomra, hogy a gyerekek napról napra egyre jobban megszerettek és reggel már szaladtak oda hozzám, hogy átölelhessenek, és csak kiabálták: „Tanító néni, képzelje, mi történt!”.”

„Nagy öröm volt számomra, amikor a gyerekek hallgattak rám, nagyon örültem annak is, amikor szünetekben szívesen részt vettek a labdajátékokban, amit én kezdeményeztem.”

„A gyerekek kedvességét, szeretetét már az első pillanattól kezdve megtapasztaltam. Szünetekben is nagy örömmel töltötték velem az időt. Labdázunk, beszélgettünk és különböző képességfejlesztő játékokkal játszottunk. Nap mint nap szebbnél szebb rajzokkal térhettem haza, amit a gyerekektől kaptam.”

„A gyerekek kedvesek, aranyosak, nyitottak voltak. Sokat beszélgettem és játszottam velük. Volt, hogy egyedül felügyeltem őket az udvaron, ilyenkor jó érzés fogott el, mert szót fogadtak nekem, tőlem kértek segítséget, ha szükségük volt rá. Ekkor felelősséget éreztem irántuk.”

„A gyerekek nyitottak voltak felénk, szomorúan köszöntek el az utolsó napon, és rengeteg olyan tapasztalatot szereztem, amit a szakmába állásom után én is alkalmazni fogok.”

„Reméltem, hogy a gyerekekkel közvetlen kapcsolatot lehet kialakítani, ami valójában így is alakult. Nagyon pozitívan érintett, amikor egy hiperaktív kisfiú együttműködött velem egy társasjáték elkészítésében és egy mondóka megtanulásában. Fantasztikus élmény volt számomra, amikor a tanulók a segítségemet kérték görkorcsolyázás közben, és kicsi biztatással lelkesé lehetett tenni őket.”

Az iskolakezdési gyakorlat élményeinek körvonalazása során nagyon jó volt látnunk a leendő tanítók közvetlen pozitív tapasztalásait, és mélyebb megérinthetőségét leendő feladatkörükben. Természetesen minden szakterülethez kapcsolódhatnak elbizonytalanító mozzanatok, nem mindenben sikeres lépéssorok, azonban a gyermekek reakciói mindig közvetlenül, őszintén tükröződnek, s ezzel a tanítójelöltek számára is közvetlen pozitív kötődési forrást jelenthetnek. Nagyon fontos, hogy a hallgatók a saját szerepüket ne csak az órávezetési felkészülés vonatkozásában éljék meg, vagyis a gyermekekkel kialakított folyamatos, érzékeny válaszkészséggel összhangban munkálkodjanak. Szükséges érteniük a gyermekek sajátos világát, nyelvét, ehhez pedig a közös tevékenység, a játékoság ad segítő erőt, valamint a játékon keresztüli kapcsolatba lépés hordozza magában a gyermeki viselkedés formálásának lehetőségét is. Jó látni a megfogalmazott hallgatói gondolatokban ennek sikeres megvalósulását, a sokszor visszatérő gondolatsor pedig a kötődési készség megmutatkozását is alátámasztja – egyúttal tudatosítja a leendő tanítók számára.

Bevonódás a pedagógus órávezetési és tanórán kívüli feladataiba

„A tanító nagyon sokat biztatott, beavatott belső dolgokba.”

„Örültem, mikor előirhattam a gyerekek füzetét, és láttam rajtuk, hogy nagy bizalommal fordulnak felém minden kérdésükkel, problémájukkal.”

„A gyerekek nagyon sok figyelmet igényeltek, ami a nap végére fárasztó tudott lenni.”

„A gyakorlat kitartást, erős akaratot igényel: az elsős diákok ugyanis nagyon elevenek tudnak lenni.”

A tanítójelöltek számára gyakorlatuk nem töltené be egészen a célját akkor, ha nem biztosítana minél több lehetőséget az elsősök lépéseinek kísérésében. Fontos, hogy a játékos kapcsolatba lépésen túl a tanító feladatkörének minél több mozzanatát kipróbálni, hatását átélni tudják a hallgatók is. Mindezt ők maguk is pozitív értékkel kísértén fogalmazták meg, s megtapasztalhatták előnyeit is – hiszen a gyermekek tanulási folyamatainak segítése újabb lehetőséget jelent a személyes kapcsolódásra, a kötődés mélyítésére is.

Szülők szerepe

„Volt egy tanuló, akiről már az első napokban kiderült, hogy bizony egy egyenes vonal meghúzása is nehézséget okoz számára.... Ilyen esetben van a legnagyobb szükség a szülői támogatásra, hogy otthon is leüljön vele és foglalkozzon a gyermekével, hogy könnyebbé tegye számára a tanulást.”

„Nagyon fontos, hogy a szülő is teljes mértékben támogassa gyermekét, hisz ez is befolyásolja az ő későbbi sikerességét.”

Bizonyos, hogy a gyermekek iskolai megfelelése, előmenetele nemcsak tanítójuk személyétől, pedagógusi eszköztárától függ, hanem a gyermekekre úgy is szükséges tekintenünk, mint a családi rendszer legérzékenyebb részei. Szüleik ugyancsak minden reakciójukkal, gondoskodásukkal kísérik az iskolakezdés folyamatát, s annak mind pozitív mozzanatait, mind nehézségeit lényeges megismerniük, a pedagógus segítő beavatkozási törekvései is csak velük válhatnak teljessé és eredményessé. A leendő tanítók iskolakezdési gyakorlata során fontos, hogy rálátásuk nyílhott a személyesen kísért gyermekek szüleivel való kapcsolatteremtés lehetőségeibe, s az ő szerepük fontosságát a saját későbbi tevékenységeik során is kibontakoztathatják.

Kérdőíves vizsgálatunk jelenleg a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar tanító szakos hallgatóinak körében rögzítette az iskolakezdési gyakorlat sajátos helyzetéhez kapcsolódó élményeiket, tapasztalataikat. Bízunk abban, hogy az átélt pozitív élethelyzetek mintául szolgálnak későbbi pedagógusi kibontakozásuk során, a nehézségekre irányuló tudatos figyelmük pedig segítséget jelent a megoldások megtalálása folyamatában is. A folyamatot megsegíti a tanítók szerepkörének legfontosabb eleme, a gondjaikra bízott gyermekek világának érzékeny követése.

„Meg kell tanulnunk a gyermek szemével látni és fülével hallani,
Meg kell tanulnunk a gyermek élményvilágának a szintjét beszélni.
Meg kell tanulnunk mindenekelőtt azt, hogy ráálljunk a gyermekek érzelmi hullámhosszára, megéljük emocionális történeteit, elfogadjuk vágyait,

tiszteljük fantáziáját, s mindezzel elősegítjük a szabad kommunikációt,
a nyitott személyiség kibontakozását.
Ennek feltétele pedig nem kevesebb, mint a gyermekbe vetett bizalom, az iránta
érett felelősség, amelyből nyílt és derűs légkörben, ésszerű szabályok között, a
gyermek felelőssége is kicsírázik.”

Mérei Ferenc

Felhasznált irodalom

- CARLTON, M. P. – WINSLER, A. (1999): *School Readiness: The Need for a Paradigm Shift*. In: *School Psychology Review*, 3. sz. 338–352.
- Erik H. ERIKSON (1997): *Az emberi életciklus*. In: BERNÁTH László – SOLYMOSI Katalin (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest, 27-41.
- FRENKL Sylvia – RAJNIK Mária (2007): *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet – Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány, Budapest, 83-94.
- GALLAI Mária – VETIER Anna (2011): *Mozogj, érzékelj, légy aktív és egészséges! – testi növekedés, motoros és érzékszervi fejlődés, valamint az egészség*. In: DANIS Ildikó – FARKAS Mária – HERCZOG Mária – SZILVÁSI Léna (szerk.): *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások. Biztos Kezdet Kötetek II*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 102-145.
- KENDE Anna – ILLÉS Anikó (2007): *A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 17-41.
- LORÁND Ferenc (2001): *A kezdőszakasz funkcióiról*. In: FEHÉR Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia*. Comenius Bt., Pécs, 101-114.
- MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes (1978): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest
- ZSOLNAI Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

CSERI KINGA
A VALLÁSOS TAPASZTALAT EGZISZTENCIÁLIS INTERPRETÁCIÓJA
ÉS DIALOGICITÁSA

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr
cseri.kinga@sze.hu

Az ökumenikus párbeszéd követelménye

A tanulmány célja, hogy a vallásos hit témakörére az egzisztenciális tapasztalat vonatkozásában reflektáljon, azaz a keresztények ténylegesen átélt élettapasztalatából kiindulva elemezze a keresztényi lét sajátosságait. A tanulmány intenciója szerint előtérbe helyezi azokat a mozzanatokat, amelyek az egzisztenciális megélésre épülő, párbeszédre alapuló kommunikáció megvalósulási lehetőségeit tartják szem előtt. A filozófiai megismerés kontextusában főként Martin Heidegger gondolatára támaszkodunk, aki a páli levelek interpretációja közben az igehirdetés életszerű hatását és egzisztenciális követelményeit vizsgálja. A német gondolkodó bár nem szándékozik egy dogmatikai vagy teológiai értelmezést nyújtani számunkra, sokkal inkább útbaigazítást kapunk egy autentikus vallási élettapasztalaton nyugvó fenomenológiai megértéshez. A páli igehirdetésből kiindulva heideggeri lételmélet felvázolásából merítve Hans Urs von Balthasar és Karl Rahner azon gondolatait vázoljuk fel, amelyek relevánsak lehetnek az egzisztenciális vallásos tapasztalat vonatkozásában, lehetővé téve az eltérő gondolkodású emberek közti termékeny interakciót.

A kereszténységen belüli zajló ökumenikus párbeszéd esélyei és nehézségei egy tágabb körű eszmecserét és egyeztetési folyamatot tehetnek lehetővé. Az ökumenikus párbeszéd hozzásegíthet bennünket a látszólag meglévő különbségek felszámolásához. Ebben a változásban a II. Vatikáni Zsinat nyitása volt a legmeghatározóbb. A zsinat 1962-ben ült össze, XXIII. János pápa vezetésével valóban új lendületet adott az egyháznak. Felismerve a világ folyamatosan változó kihívását, a II. Vatikáni Zsinat központi témája az volt, hogyan értelmezi az egyház saját maga lényegiségét és szerepét a mai világban. Következésképp Karl Rahner, a II. Vatikáni Zsinat egyik vezető teológusa a vallási pluralizmus tényét az egyház megoldandó feladatának nevezi. Nézete szerint az egyház arculatát a kor arculatához kell igazítani, s ezt csakis hiteles teológiával lehet elérni. Missziós szempontból az emberi egzisztenciát megérintő kérdésekre és válaszokra van szükség, azaz „ott kezdjük, ahol van esélyünk arra, hogy meg fog érteni bennünket a modern ember, és onnan kell őt lépésről lépésre továbbvezetni.”¹ Következésképp a pasztorális teológia lényegében az Isten és az

¹ RAHNER, Karl (1954): *Theologische Deutung der Position des Christen in der modernen Welt*. Köln, 26.

ember élethorizontjával való viszonyban fejeződik ki. Rahneri nézet szerint a dogmatikai reflexió célja az, hogy a hit racionalitását és az egyházi cselekvés mozzanatait az emberi egzisztencia léthelyzetére alapozva bontsa ki, meglátva annak antropológia jelentőségét. Következésképp az egyháznak az emberek szolgálatában kell állnia, azaz a világ az egyház missziós tevékenységének beszédpartnerévé fog válni.²

Tekintsünk ebből a nézőpontból Rowan Williams Canterbury érsek kijelentésére, miszerint a vallások öndefiniálásához szükség van az egymásnak ellentmondó nézetek ütköztetésére. Mindez azt a következtetést is maga után vonja, hogy az alapvető kérdéseket többféle kontextusban is fel lehet tenni. A különféle nézetek találkozásai azt mutatják, hogy a sokféleség heterogenitása interaktivitáshoz vezethet.³ Megjegyzem, bizonyára nem véletlen, hogy XVI. Benedek pápa a Vatikánban fogadta az érseket, akivel ökumenikus szertartáson vett részt a Nagy Szent Gergelyről elnevezett templomban a Coelius-dombon.

Az interaktivitás kontextusában érdemes megjegyeznünk, hogy Hans Urs von Balthasar, a XX. század egyik legjelentősebb irodalomtudósa és teológusa, a *Schleifung der Bastionen* című tanulmányában arra szólította fel az egyházat, hogy váljék nyitottá a világ felé.⁴ Hangoztatja egyúttal, hogy nincs privát keresztény lét, az egyházban nincsen hely az elszigetelteknek, következésképp olyan teológiát szentesít, amely a keresztény egzisztenciát a szolgálat szempontjából írja le.

Ezen a ponton érdemes hangsúlyoznunk, hogy II. János Pál szintén több esetben hangsúlyozta a kultúraközi párbeszéd aktualitását, amely a hit útját követve elfogadja mindazt, ami a különböző kultúrákban az abszolút értéket jelenti.⁵ Mindebből kiindulva állítható, hogy a Lélek jelenléte és tevékenysége túllép az egyéni élet kontingenciáján, azaz a népek, kultúrák és vallások sokféleségére is hatással van. Érdemes ebben a kontextusban II. János Pál szavait idéznünk: „Ugyanaz a Lélek hinti az „ige magvát”, amely a rítusokban és kultúrákban van jelen, és kiérleli azt Krisztusban.”⁶

A kultúraközi párbeszéd vonatkozásában érdemes visszanyúlnunk Pál apostol igehirdetéséhez, aki a korinthusiakhoz írt első levelében így fogalmaz: „Bár mindenkitől független voltam, mégis mindenkinek szolgálja lettem, hogy

² RAHNER, Karl (1995): *Sämtliche Werke* 19. In: Karl RAHNER: *Stiftung*. Freiburg, 362. A rahneri teológiai alapállása Isten egyetemes üdváratában teljesedik ki. Istenre vonatkozó konkrét kijelentések csak bizonyos relativitáson belül lehetségesek, azaz az adott társadalom fogalmi rendszerének kontextusában. A rahneri gondolatmenet – egyetértve Vidrányi Katalin gondolatmenetével – immanensen legitimálja kereszténység előtti, ill. a nem keresztény vallások érvrendszerét. (Vö: VIDRÁNYI Katalin (1998): *Krisztológia és antropológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 195.)

³ WILLIAMS, Rowan (2014): *A hit szerepe a mai világban*. Bencés Kiadó, Pannonhalma, 362-364.

⁴ BALTHASAR, Hans Urs von (1989): *Válogatás a teológus műveiből*. Róma, 18.

⁵ TÖRÖK Csaba (2013): *A kultúrák lelke*. Új Ember, Budapest, 202.

⁶ II. JÁNOS Pál (1991): *Redemptoris missio*. In: *Enciklika a minden időre érvényes missziós megbízatásról*. 1990. december 7, Szent István Társulat Budapest, 28.

minél többet megnyerjek. A zsidók előtt zsidóvá váltam, hogy megnyerjem a zsidókat. A törvény alá rendelték között a törvény alárendeltje lettem – noha magam nem vagyok a törvénynek alárendelve –, csak hogy megnyerjem azokat, akik a törvény alárendeltjei. Azok közt, akikre a törvény nem vonatkozik, olyan lettem, mint aki e törvényen kívül áll – pedig nem állok Isten törvényén kívül, hanem Krisztus törvényének vagyok alárendelve –, csak hogy megnyerjem a törvény alá nem rendelteteket. A gyöngék közt gyöngé lettem, hogy megnyerjem a gyöngéket. *Mindenkinek mindene lettem, hogy mindenkit üdvözítsek.* – *Kiemelés tőlem* – Cs. K. – Mindezt az evangéliumért teszem, hogy nekem is részem legyen benne.” (1Kor 9,19-23) Pál apostol valódi, autentikus párbeszédre törekedett, azaz figyelembe vette a vele kapcsolatba kerülő emberek eltérő gondolkodásmódját, egyediségét, vallási hovatartozását és kultúráját.

A teológiai antropológia megközelítése a filozófiai alaptapasztalat létsíkján

Martin Heidegger német filozófusra erősen hatott a fenti gondolatmenetben elővételezett Szent Pál leveleiből áradó keresztény élettapasztalat, s ennek következtében jut arra a felismerésre, hogy a teológiai antropológiát vissza kell vezetni a filozófiai alaptapasztalatra⁷. A heideggeri hitfelfogás hermeneutikai jelentőségének a bemutatására vállalkozva érdemes megemlítenünk azt, hogy a német gondolkodó már a 20-as évek elején tartott vallásfelmológiai előadásokat Szent Pálról, Szent Ágostonról, Lutherről és Kierkegaard-ról. Heidegger főműve a *Lét és idő* egy olyan ősi kérdést nyit meg, amely nem csupán a létezők létmódjára kérdez rá, hanem fundamentálonológiai igénnyel a lét értelmét is kérdésessé teszi.⁸

A lét értelmét vizsgálva a gondolkodás fontosságát nem teoretikus értelemben vizsgálja a gondolkodó, hanem a *lét elkötelezettsége*ként értelmezi, amely azonban sokszor áldozatul esik a gondolkodás technikai megközelítésének.⁹ Az igazság lényege tehát – Heideggerrel szólva – a létezés igazsága. Mindebből kiindulva, az igazság nem ragadható meg a fogalmak teoretikus egzaktsága által. Ám, mint tudjuk, a mai világot a kibernetikai világkép (*Weltenwurf*) határozza meg, amely szeme előtt a totális irányíthatóság lebeg, s ezáltal minden folyamat kiszámíthatóvá válik. Ezt az uralkodó létfeledtséget azonban át kell törnünk ahhoz, hogy a lét igazsága megnyíljon. Ki vagyunk téve a lét igazságának és egyben ki is kell hordanunk azt – ezért hívhatja

⁷ HEIDEGGER, Martin (1996-97): *Fenomenológiai Aristotelés-interpretációk*. In: *Existencia*, Vol. VI-VII, 25.

⁸ HEIDEGGER, Martin (1986): *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen (Magyar fordításban: Martin HEIDEGGER (2001): *Lét és idő*. Osiris Kiadó, Budapest)

⁹ „A gondolkodás szigorúsága, ellentétben a tudományokkal, nem pusztán a fogalmak mesterséges, azaz technikai-teoretikus egzaktságában áll. Azon alapul, hogy a mondás tisztán a lét igazságának közegében marad és a dimenziói sokrétűségében rejlő egyszerűt működni hagyja.” (Vö: HEIDEGGER, Martin (1994): *Levél a „humanizmusról”*. In: *„költőien lakozik az ember...” Válogatott írások*. T-Twins Kiadó / Pompeji Budapest, Szeged, 119.)

Heidegger az embert a lét őrzőjének.¹⁰ Meglátásom szerint ez a gondolat látensen azt is magában foglalja, hogy minden ember képes arra, hogy meghallja a lét hívását, ez azonban csakis a végességünkkel való őszinte szembenézés által lehetséges. A szembenézés – vagy radikálisabban kifejezve szembesülés által juthatunk el ahhoz a gondolathoz, hogy az ember igazából nem lehet a létnek az ura, csupán a pásztora.

Láthatjuk tehát, hogy a német gondolkodó a nyugati gondolkodásban rögzült hagyományt támadja, amely nem vesz tudomást arról, hogy az autentikus élet alapja Isten jelenlétének az átélése és elfogadása. Az alábbi gondolatban foglalható össze a heideggeri intenció: a fenomenológiai destrukció által a nyugati antropológia történetéhez visszanyúlva a forrásokhoz eredeti módon érdemes közelíteni az ontológiai és logikai struktúrák kiemelése által.¹¹ Ha ennek a gondolatnak megérezzük a mélységét, akkor elfogadhatóvá válik Heideggernek az az álláspontja, miszerint az igazi vallásfilozófia nem vezethető le előre meghatározott fogalmakból, hanem csakis egy bizonyos átél/megélt vallásosságból adódhat a filozófiai megragadásának a lehetősége. A keresztény vallásosságra vonatkozó reflektálás mindazonáltal csakis a történelmi összefüggések keretében lehetséges, azaz a vallásfilozófia lehetősége azon múlik, hogy a történelem megnyilvánulása mit jelent az ember számára.¹² Mindezzel összhangban Heidegger a páli levelek elemzése közben utal arra, hogy ezeket a leveleket nem lehet izoláltan, a kontextusból kiemelve szemlélni. A levelek dogmatikai tartalmát abban az összefüggésben kell tehát értelmeznünk, hogy az emberek életére miképpen hat a keresztény igazság közlése. A keresztények tényleges élettapasztalata ennél fogva történelmi meghatározottságú, amennyiben mindig a hirdetéssel kezdődik, azonban nélkülözhetetlen követelmény, hogy ez a hirdetés állandóan, életszerűen, hasson az emberre, s ezáltal folyamatosan meghatározza az életét.¹³

Az eddigi gondolatmenetünket figyelembe véve méltán állíthatjuk, hogy Szent Pál leveleiből sugárzó keresztény élettapasztalat Heideggerre mély hatást gyakorolt. A német gondolkodó a thesszalonikiakhoz írt levelet interpretálva ahhoz a gondolathoz jut, hogy az Isten senki által nem birtokolható, mint ahogyan az idő sem, s az Isten Szent Pálnál voltaképp nem más, mint egy név az Idő misztériumának a kifejezésére. Vegyük szemügyre ebben az összefüggésben azt a különbséget, ami Szent Pál és Arisztotelész istenképe között húzódik. A német gondolkodó ugyanis élesen elkülöníti a Szent Pál által meghatározott istenképet (ami a szenvedő-élő Isten) az arisztotelészi istenképtől (ami a

¹⁰ BIEMEL, Walter: *Heidegger művészet-értelmezése*. In: FEHÉR M. István (1991, szerk.): *Utak és tévutak – A budapesti Heidegger-konferencia előadásai*. Atlantisz Kiadó, Budapest, 140-142.

¹¹ HEIDEGGER (1996-97) i.m. 26-27.

¹² HEIDEGGER, Martin (1995): *Phänomenologie des Religiösen Lebens*. Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main, 124-125. (Vö: uo. 116-117.)

¹³ HEIDEGGER (1995) i.m. 116-117.

semleges-mozgató Isten). Arisztotelész istene (mint első mozdulatlan mozgató) térbelileg rögzített létező, azaz a világhoz kötött, a világot közvetlenül mozgatja, mozgása és mozgatója a világ rendjének a fenntartására irányul, azaz nem az emberért létezik. Arisztotelész tehát egy térbeli hierarchia alapján jut el a téren kívüli mozdulatlan mozgatóhoz, amit Istennek nevez. Érdemes idéznünk Heidegger azon gondolatait, melyek Arisztotelész térbelileg rögzített létezőjére, azaz Istenére vonatkoznak: „Az isteninek az eszméje Aristoteles számára azonban nem egy vallási alaptapasztalatban hozzáférhetővé vált tárgyi mozzanat explikációjából nő ki, a Θεῖον inkább ama legmagasabb létjelleg kifejezése, amely a mozgatótt-létező eszméjének ontológiai radikalizálásában adódik.”¹⁴ Pál igehirdetése az Arisztotelész Istenével szemben a keresztre feszített, majd a feltámadott Krisztusra irányul, s ebben a mozzanatban rejlik az őskeresztény élettapasztalat lényegisége. Az őskeresztény élettapasztalat fontos állomása a *parúzia* várása, s ezzel összhangban Szent Pál az őskeresztény időfelfogás gyökerét a keresztény végidővárásban jelölte meg, amely Krisztus második eljöveteletét jelenti.

Szent Pál apostol Thessalonikiakhoz írt első levelében ír a közeli végvárról, s ez a gondolat nagy hatással volt Heideggerre. Az említett őskeresztény textusban az időpont (*χρόνος*) és az alkalmas idő (*καιρός*) közti különbségtétel a lényeges. Heidegger az idő *kairológiai* jellegét hangsúlyozza, ahol az emberi élet autentikus volta és ténylegessége mutatkozik meg. Az arisztotelészi *kronológiai* időmegértés ezzel szemben az időt számként, azaz térbeli objektívációi által közelíti meg. Ez az időmegértés pontosan elővételezhető, meghatározható időmegjelölést von maga után. Ez a típusú létmegértés csupán – elfogadva a német gondolkodó érvrendszerét – az ember racionális késztetéséből fakad, következésképp nem vesz tudomást az életnek az eredetiségét, az autentikusságát őrző időérzékről.¹⁵ Az eredeti keresztény hit az emberi létmegértést vonja maga után, s ebben az idő sajátlagos/authentikus jellege a mérvadó, amely váratlanul és kiszámíthatatlanul tör elő, azaz az alkalmas idő (*καιρός*) értelmében. Méltán állítható tehát, hogy a keresztény élet számára a *parúzia* eljöveteletét illetően nincs bizonyosság. Ennek értelmében Szent Pál a *parúzia* eljöveteletének a *mikorját* nem hivatott megválaszolni, ez nem ragadható meg az objektív idő értelmében, azaz a hangsúly áttevődik a konkrét időpont meghatározásától az emberi élet tényleges élettapasztalatára, a saját magunkhoz való viszonyulásra, amely a *parúziavárás*¹⁶ által motivált. A páli leveleket elemezve Heidegger Krisztus személyének a jelentőségét hangsúlyozza, s ebből kiindulva fontosnak tartja azt, hogy különbséget tegyünk a szinoptikusok, valamint Pálnak az igehirdetése között.¹⁷ A szinoptikus evangéliumokban Jézus Istennek a birodalmát hirdeti, Isten országának, örömhírének a hangsúlyozása a

¹⁴ HEIDEGGER (1995) i.m. 43.

¹⁵ HEIDEGGER (1995) i.m. 129.

¹⁶ HEIDEGGER (1995) i.m. 105-106.

¹⁷ HEIDEGGER (1995) i.m. 116.

lényeges (Lukács 16,16); ezzel szemben a páli igékben a hirdetés tárgya elsősorban nem Istennek a birodalma, hanem maga Jézus, mint a Messiás (1Kor. 15, 1-11). Ezen a ponton érdemes kiemelni a krisztusi szenvedő és önmegtagadó magatartás szükségességét és jelentőségét. Pál ugyanis Jézusban látja az üdvösség egyedüli útját, ez azonban egzisztenciális szempontból maga után vonja az önmegtagadó élet szükségességét. Ennek értelmében Szent Pál az evangéliumot hirdetvén a bölcselkedő beszédek helyett Krisztus keresztyére helyezi a hangsúlyt (1Kor. 1, 17), s ez magában foglalja azt a gondolatot, hogy a hívőnek részesülnie kell a krisztusi keresztyben, azaz a szenvedésben.

Ezen a ponton említést érdemel az a körülmény, miszerint Heidegger Szent Pál igehirdetését elemezve a keresztényi lét szenvedés jellegét emeli ki. Pál igehirdetése által felhívja a figyelmünket arra, hogy ne hasonuljunk kritikátlanul a világ által megfogalmazott elvárásokhoz, hanem józan gondolkodásunkkal ismerjük fel az Isten akaratát, s tegyünk eleget azoknak a feladatoknak, amelyet az isteni kegyelem kijelölt számunkra (Róm. 12, 2-8). A keresztény ember tudatában van annak, hogy a fakticitás nem nyerhető el önerőből, hanem az Isten által adott, s ebben a mozzanatban nyilvánul meg a *kegyelem* jelentősége. A heideggeri gondolatmenetet követve állíthatjuk, hogy Isten dicsőségébe vetett hithez nem juthatunk el csupán önerőből. Jólehet „miénk a kincs a cserépedényben” (2Kor. 4, 7), azonban ehhez a kincshez csak isteni segítséggel juthatunk el.

Vegyük szemügyre ebben az összefüggésben Heideggernek a teológiához fűződő kapcsolatát. Kétségtelen, hogy a gondolkodó a teológia tudományosságát keresztényi szemszögből vizsgálja. A heideggeri megállapítás szerint a teológia fogalmi tudás arról, amit *krisztusiságnak* (*Christlichkeit*) nevezünk, mert ez az, ami eleve történelmi eseménnyé teszi a kereszténységet. Krisztusnak pedig a *hitet* nevezzük¹⁸, amely a jelenvaló lét egzisztenciamódjaként Krisztusban, a megfeszített Istenben testesül meg. Hangsúlyoznunk kell azt is, hogy a hit, mint a kinyilatkoztatás befogadása, nem ismereteket ad számunkra – mint ahogy a teológia sem spekulatív Istenmegismerés¹⁹ –, hanem *rész-vevővé* tesz, a hit ezáltal a keresztfeszítés eseményében való részesedést jelent. A hívő ember tehát nem a belső élmények teoretikus tudomásulvétele által birtokolja az egzisztenciáját, a hit csak hívő módon értelmezheti magát, amelyben a jelenvalólét szolgává lett, az Isten elé állítatott, és ezáltal újjászületett. Megítélésünk szerint az alábbi gondolatban összegződik a Heidegger által meghatározott hit lényegi jellemvonása: „A hit hívőn megértő létezés a megfeszített által megnyilvánuló, azaz történő történelemben.”²⁰

¹⁸ HEIDEGGER, Martin (2003): *Fenomenológia és teológia*. In: *Útjelzők*. Osiris Kiadó, Budapest, 55.

¹⁹ HEIDEGGER (2003) i.m. 61.

²⁰ HEIDEGGER (2003) i.m. 57.

A keresztényi lét feltétele: *com-passio* átélése

A páli igehirdetés és a heideggeri teológiai antropológia releváns vonatkozásának felvázolása után továbbhaladásunk gondolati lépéseként érdemes felidézniünk Hans Urs von Balthasar svájci teológus gondolatait. A szenvedő Krisztus egzisztenciális jelentőségének a hangsúlyozása lesz az közös pont, amely a gondolati párhuzamunkat megteremti. Jézus Krisztus jelentősége tagadhatatlan az emberi lét szempontjából – Balthasart idézve: „A keresztény ember egzisztenciája Krisztus formájának ’visszatükrözése’”²¹ Ebben a kontextusban ragadható meg a hit fogalma, amely teljes *önátadást* jelent, azaz Isten sorsába történő beépülést.²² A hit tehát egzisztenciális jelentőségű az ember számára, az Ige útmutatásának követése azt jelenti, hogy képes vagyok magamba fogadni az értem feláldozottat, testi-lelki egzisztenciámban helyet adok számára és követem őt.²³

Megjegyzem, Balthasar élete mélyen tükrözte az általa hirdetett lemondást és a krisztusi alázatot. A svájci teológus ugyanis nem vágyakozott egyházi pozícióra, hanem germanisztikát tanult, s eközben talált rá a saját útjára. Egy Bazel közeli erdő fája alatt világosodott meg számára, hogy pappá kell válnia és Szent Ignácot kell követnie. Az ignáci vonás pedig az engedelmesség vállalásában teljesedett ki számára.²⁴

Krisztus követése azonban csakis a *szenvedés* által valósulhat meg, tehát Krisztus szenvedése nem *exkluzív*, hanem *inkluzív*²⁵, amelyben a Vele való „együttlenszenvedés” lehetősége válik meghatározóvá. Ez a *com-passio* a keresztény emberek szubjektív szenvedése által valósul meg, ebből kiindulva határozza meg Balthasar a keresztényi lét feltételét, azaz: „kereszténnyé válni annyit tesz, mint *felszegeztetni a keresztre*.”²⁶ Az Ige megtestesülése a legfőbb láthatóság a legmélyebb sötétségben. Krisztus a szolgálai alak felvételével engedelmségből egészen a kereszthalálig alázza magát, az emberi nyelv és gondolkodás meghicsaklik e misztérium előtt.²⁷

Ezt a benyomásunkat az is erősíti, hogy bár emberi egzisztencia kiteljesedése Isten megtapasztalásában rejlik, azonban Isten mégsem

²¹ BALHASAR, Hans Urs von (2000): *A három nap teológiája*. Osiris Kiadó, Budapest, 15.

²² BALHASAR (2000) i.m. 15.

²³ BALHASAR (2000) i.m. 15.

²⁴ LÖSER, Werner (1976): *Im Geiste des Origenes. Hans Urs von Balthasar als Interpret der Theologieder Kirchenväter*. Frankfurt, 7.

²⁵ Vö: Szent TAMÁS: *Summa Theologia*, III, q. 30 a. 1 c.

²⁶ BALHASAR (2000) i.m. 122.

²⁷ Stauffer a 2Kor 8,9-ből indul ki – „azaz Jézus K, aki gazdag volt, értetek szegénnyé lett” jelentőségét emeli ki –, s ez Pál igehirdetésének a központi jelentősége. Ez az egyszeri történeti faktum minden teremtmény ittlétét érinti, ugyanis az „egy mindenkiért történő halála által mindenki meghalt” (2Kor 5,14). A Krisztussal való együtt-meghalás maga után vonja hogy az élők annak éljenek, aki meghalt és feltámadt értük. (Vö: E. STAUFFER: *Vom logos του σταυρού und seiner Logik*. Theol. Stud. Krit, 103.)

tapasztalható meg közvetlen módon, mint ahogy pl. egy világi dolgot megtapasztalunk. A bibliai kinyilatkoztatás világában Isten magától akar találkozni az emberrel. Isten tehát sosem nyilatkozik meg olyan módon, hogy teljesíti az Isten tapasztalására vágyódó ember óhajait: „...nem az embereknek kell Istent tapasztalnia, hanem Isten az, aki tapasztalni akar, próbák által tapasztalatilag akarja megállapítani, hogy a megbízott ember az általa kijelölt úton jár-e.”²⁸ Isten megtapasztalása tehát *lemondásban* rejlik, amelyben az ember a kísértésben kiállta a próbát. A lemondás pedig a hitben teljeseedik ki, miáltal az egyén Isten megbízatását vállalva a belső kísértés ellenére a parancsokban megnyilatkozó isteni útmutatást követi. Ez a magatartás az önakarat legyűrésében teljeseedik ki. Balthasar minden önkényes emberi próbálkozást az önakarat megnyilvánulásának tekint – s ezzel el is utasítja egyben –, mely által az ember saját módszerével és technikájával akar vallási tapasztalathoz jutni. Az önakarat téves útra vezet bennünket, ugyanis „Istennek önzetlen edényekre van szüksége, hogy beleönthesse lényegét, az önzetlenséget.”²⁹

Lényegesnek tartom megjegyezni, hogy a svájci teológus a kereszténység értelmezésében az irodalomtudományi tanulmányait is felhasználta.³⁰ A *Theodramatik* első kötetében Balthasar az európai szellemtörténet teljes drámairodalmát tekinti át, továbbá olyan drámai eszközkészletet dolgoz ki, amely lehetővé teszi a bibliai kinyilatkoztatás megfelelő értelmezését.³¹ Ebben az értelmezésben központi szerepet kap az alábbi gondolat: „Ha Isten közli a szellemi szubjektummal, hogy számára, az örökké megmaradó és igaz Isten számára ki is ő, s ha egyúttal azt is közli vele, hogy miért létezik, vagyis ha ráruház egy általa hitelesített küldetést – a szellemi szubjektum akkor nevezhető személynek.”³²

Az emberi személyiség teológiai értelmezésének a kulcsa véleményünk szerint Pál apostol szavain keresztül értelmeződik legtisztábban: „Akiket ugyanis Isten eleve ismert, azokat előre arra rendelte, hogy hasonlóvá váljanak Fia képmásához.” (Róm 8, 29) Krisztus tehát az Atya képmása, akkor a hívő ember is azzá válik, ha felölti Krisztus arcát a lélek által. (2 Kor 3,18) Pál apostol konkrétan felsorolja a Krisztusba öltözött egyén személyiségbeli értékeit, amelynek központja a határt nem ismerő szeretet, alapja pedig az a hit, amely a megigazulást adja. (Róm 3,28) Ez a személyiségbeli stabilitás adja meg a

²⁸ BALTHASAR, Hans Urs von (1989): *Válogatás a teológus műveiből*. Róma, 184.

²⁹ BALTHASAR (1989) i.m. 199.

³⁰ Az életrajzi háttérrel illetően lásd P. HENRICI: *Erster Blick auf Hans Urs von Balthasar*. In: K. LEHMANN – W. KASPER (1989, szerk.): *Hans Urs von Balthasar. Gestalt und Werk*. Köln, 18–61., 50.

³¹ Az Isten és ember közötti 5 felvonásban megjelenített dráma feldolgozásához ld: Jan-Heiner TÜCK (2000): *A szabadság szédítőmélisége. Az Isten és az ember közötti dráma – kísérlet öt felvonásban* – című írását. In: *In memoriam Hans Urs von Balthasar. Sapientia füzetek 10. Vigilia* Kiadó, Budapest, 30–68.

³² BALTHASAR, Hans Urs von (1974): *Wer ist der Mensch?* In: *Pneuma und Institution. Skizzen zur Theologie IV*. Einsiedeln, 24.

keresztény ember belső világának lényegiségét. Az apostol által megfogalmazott üdvösségi cél csak folyamatként képzelhető el, a régi ember új emberré válása egy fokozatosan megvalósuló életformaként értelmezhető, s ez evolutív jellegű keresztény személyiségfogalmat jelent.³³

A személyes identitás alapja Balthasar számára az Istenben gyökerezik. Az egyén tehát azzal válik szabad szubjektummá, hogy az Istentől kapja meg a személyre szabott küldetését, amely nem más, mint Krisztus küldetésében való részesedés. Krisztus keresztjének a mélységét hangsúlyozva Balthasar bírálja Karl Rahner transzcendentális krisztológiáját, ugyanis Rahner Krisztusnak a halálában a megváltó és kiengesztelő mozzanatot látja, miáltal átadja magát az Atyának.³⁴ Ezzel szemben Balthasar Jézus szenvedését és áldozathozatalát emeli ki, mivel a Fiú halála által minden bűnös halálát szenvedni el, s ez a teljes sötétségbe, az Istentől való elhagyatottságba vezet.³⁵ Az „anonim kereszténység” gondolatát bibliai szempontból nem tartja helytállónak, ugyanis ez a bibliai eseményben kapott isteni kinyilatkoztatás viszonylagossá tétele lenne, és más vallások útjait szentesítené.

Karl Rahner egzisztenciális interpretációja

Karl Rahner neve összekapcsolódik a 20. századi bölcselet megújításával, továbbá a II. Vatikáni Zsinat teológiai személetének a megalapozásával, vallásfilozófiai és teológiai munkássága egyaránt jelentős. A filozófiai hatásokat tekintve megemlítendő tény, hogy Rahner két éven keresztül látogatta Martin Heidegger szemináriumait. 1934-ben, két évvel pappá szentelése után Freiburgban tanult, hogy filozófiai doktorátust szerezzen. Saját bevallása szerint csak egy oktató gyakorolt rá maradandó hatást: Martin Heidegger.³⁶ A német gondolkodó erőteljes hatása mutatkozik meg az 1941-ben megjelenő *Az ige hallgatója* című művében.³⁷ Bár Rahner aránylag keveset foglalkozott

³³ TARJÁNYI Zoltán (1999): *Pedagógia 2. kötet*. Szent István Társulat, Budapest, 12.

³⁴ Rahner az *unio hypostatica* jelentőségét hangsúlyozza, amely által Isten belép a történelembe, azaz megjelenik térben és időben. Ez csak egyszer következett be, ezáltal a világ történetének végső korszakába lépett, s közel került ahhoz a titokhoz, amit Istennek nevezünk. Jézus Krisztus alakjában az isteni logosz lényegi egységet alkot egy bizonyos egyedi, emberi természettel. A Megváltó egyúttal ember, tehát véges szubjektivitás, de Isten is, mivel befogadója Isten kegyelmi önközlésének, Jézus ugyanis imádságában, halálában átéli a kegyelmet, közvetlen a kapcsolata Istennel. *Unio hypostatica* bár egyszeri esemény, mégis benső mozzanata a szellemi teremtmények kegyelembe részesítésének. Rahner Krisztus halálában tehát nem a szenvedés mozzanatát látja, hanem Isten kegyelmi önközlésének a befogadását. (Vö: Karl RAHNER (1994): *Az ige hallgatója*. Gondolat Kiadó, Budapest)

³⁵ BALTHASAR (1989) i.m. 88.

³⁶ Vö: *Martin Heidegger im Gespräch*. Alber, Freiburg – München 1970, 48.

³⁷ Heidegger Rahnerre gyakorolt hatása érezhető az alábbi sorokban: „Egészen normális, teljesen hagyományos filozófiai és teológiai kiképzést nyertem Valkenburgban, Hollandiában. Az eddigi szokásokkal szakítva, nem Rómába küldtek továbbtanulni, hanem Freiburgba, ahol Martin Heidegger is tanított. Érthető, hogy a *Sein und Zeit* korai Heideggerre hatott ránk a legjobban. De

hermeneutikai kérdésekkel, azonban a teológiai kérdések vizsgálata közben az „Ige hallgatójára” való reflexiót hermeneutikailag értelmezendő kérdéskörnek tekintette.³⁸ Rahner az ideális fundamentális teológia követelményét hangsúlyozva megfogalmazza, hogy ne csak a hittételekre koncentráljunk, hanem tartsuk szem előtt az egzisztáló szubjektumot is, aki a történelmében Isten lehetséges önkinyilatkoztatására vár. Az ember érzéki képességével törekszik a lét megragadására, s ezáltal minden egyes ismeretben implicit módon Istent ismeri fel; az ember történelmi lény, tehát csak a világba belépve léphet Isten felé, a lét ugyanis csak a jelenségben nyílik meg.³⁹

A metafizikai antropológia tehát Isten lehetséges kinyilatkoztatása szubjektumának ontológiájaként értelmeződik. Következésképp a szellemi szubjektumot a kegyelem által fölemelt szubjektumnak tekinthetjük, s a kegyelem nem más, mint a titok abszolút közelségének radikális lehetősége. „Az ember az a kegyelem által fölemelt szellemi lény, amely ontológiailag a *visio beatificára* van irányítva.”⁴⁰ Isten önközlése és abszolút közelsége a hit által érhető el. Az eredendő bűn által meghatározott embernek is van lehetősége, hogy Isten kegyelmi önközlését elfogadja és megtalálja üdvét. Isten tehát az embert kegyelem és önközlés által alkotta meg, teremtés miatt gyökeresen különbözik Istentől, ám egyúttal abszolút közel is van hozzá a kegyelemben.

Rahner miközben hű marad az egyházatyák hagyományához, radikálisan új szintézisre törekszik, tudniillik Isten, világ és ember fogalmának újraértelmezését kívánja megvalósítani. Ezen a ponton említést érdemel a felelős hit hermeneutikai jelentősége. Katolikus értelemben – vallja Rahner – a hit megélése intellektuális mozzanatot foglal magában, ugyanis olyan történelmi valóságokra vonatkozik, amelyek hozzáférhetők a racionális kérdezés számára. „A hit nem akarja és nem is tudja skizofrén módon kettészakítani a tudat logikai és egzisztenciális egységét.”⁴¹ Mindebből kiindulva érthetővé válik az alábbi rahneri idézet: „A teológia nem lehet a hívők egyre fogyó csoportjának ezoterikus gettónyelve. A teológia nyelvének *offenzív nyelvnek kell lennie, amely be tud hatolni a nem hívő világba.*”⁴²

tiltakozom az ellen, hogy egyszerűen Heidegger-tanítványnak nevezzenek. (...) Sokat tanultam azonban Heideggertől gondolkodásmódját tekintve. Hatott rám bátorsága, amellyel újra kérdésessé tett néhány, hagyományosan magától értetődőnek tekintett dolgot. (Idézi: NYÍRI Tamás (1985): *Kortárs teológusok: Karl Rahner*. Diakónia VII, 22.

³⁸ Ebben a vonatkozásban egyetértünk Ignác Lilla álláspontjával, aki Heideggernek a teológiára gyakorolt produktív hatását elemezve a történetiség tudatosításának és az előzetes megértésnek a szerepét hangsúlyozza. (Vö: IGNÁCZ Lilla (2006): *Karl Rahner és Rudolf Bultmann egzisztenciális interpretációja*.. In: *In memoriam Karl Rahner*. Vigilia Kiadó, Budapest, 141-161.)

³⁹ RAHNER, Karl (1994): *Az ige hallgatója*. Gondolat Kiadó, Budapest, 23.

⁴⁰ RAHNER (1994) i.m. 34.

⁴¹ RAHNER, Karl (1994): *Isten: rejtelem*. Egyházfórum, Budapest, 5.

⁴² RAHNER: *A hit alapjai* című művéből idézi SZABÓ Ferenc (2005): *Keresztény gondolkodók a XX. században* című művében. Agapé Kiadó, Szeged-Budapest, 458.

Az eddigiekben felvázolt gondolatmenetünk konklúziójaként megfogalmazhatjuk, hogy megítélésünk szerint a hit átadásának produktív lehetőségét csak azok tudják megvalósítani, akik vállalják a párbeszéd feladatát. A párbeszéd etikai és intellektuális követelményeinek eleget téve azonban a saját hitbéli meggyőződéseiket és tapasztalataikat sem teszik zárójelbe, hanem termékenyen képviselik azokat.

Felhasznált irodalom

- BALTHASAR, Hans Urs von (2000): *A három nap teológiája*. Osiris Kiadó, Budapest
- BALTHASAR, Hans Urs von (1974): *Wer ist der Mensch?* In: *Pneuma und Institution. Skizzen zur Theologie IV*, Einsiedeln
- BIEMEL, Walter (1991): *Heidegger művészet-értelmezése*. In: FEHÉR M. István (szerk.): *Utak és tévtutak – A budapesti Heidegger-konferencia előadásai*. Atlantisz Kiadó, Budapest
- IGNÁCZ Lilla (2006): *Karl Rahner és Rudolf Bultmann egzisztenciális interpretációja*. In: *In memoriam Karl Rahner*. Vigilia Kiadó, Budapest
- II. JÁNOS Pál (1990): *Redemptoris missio*. In: *Enciklika a minden időre érvényes missziós megbízatról*. 1990. december 7, Szent István Társulat, Budapest
- LEHMANN – KASPER (1989, szerk.): *Hans Urs von Balthasar. Gestalt und Werk*. Köln
- LÖSER, Werner (1976): *Im Geiste des Origenes, Hans Urs von Balthasar als Interpret der Theologieder Kirchenväter*. Frankfurt
- HEIDEGGER, Martin (1996-97): *Fenomenológiai Aristotelés-interpretációk*. In: *Existencia*, Vol. VI-VII.
- HEIDEGGER, Martin (1994): *Levél a „humanizmusról”*. In: *’...költőien lakozik az ember...’ Válogatott írások*. T-Twins Kiadó / Pompeji Budapest, Szeged
- Martin Heidegger im Gespräch*. Alber, Freiburg-München 1970.
- HEIDEGGER, Martin (1986): *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen (Magyar fordításban: Martin HEIDEGGER (2001): *Lét és idő*. Osiris Kiadó, Budapest)
- NYÍRI Tamás (1985): *Kortárs teológusok: Karl Rahner*. Diakónia VII.
- RAHNER, Karl (1994): *Az ige hallgatója*. Gondolat Kiadó, Budapest
- RAHNER, Karl (1991): *Hit-szeretet-remény. A lelki élet olvasókönyve*. Egyházforum, Budapest-Luzern
- RAHNER, Karl (1994): *Isten: rejtelem*. Egyházforum, Budapest
- RAHNER, Karl (1995): *Sämtliche Werke 19*. In: *Karl Rahner – Stiftung*. Freiburg
- RAHNER, Karl (1954): *Theologische Deutung der Position des Christen in der modernen Welt*. Köln
- TÖRÖK Csaba (2013): *A kultúrák lelke*. Új Ember, Budapest
- TÜCK, Jan-Heiner (2000): *A szabadság szédítőmélysége. Az Isten és az ember közötti dráma – kísérlet öt felvonásban*. In: *In memoriam Hans Urs von Balthasar*. Sapientia füzetek 10, Vigilia Kiadó, Budapest, 30-68.
- VIDRÁNYI Katalin (1998): *Krisztológia és antropológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- WILLIAMS, Rowan (2014): *A hit szerepe a mai világban*. Bencés Kiadó, Pannonhalma

DANCS NIKOLETT – MÉSZÁROS LÁSZLÓ
A KULTÚRA ÉS AZ ERKÖLCS KLEBELSBERG KUNO MUNKÁSSÁGÁBAN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola Neveléstudomány MA hallgató, Vác
dancs.nikolett87@gmail.com

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest
meszaros.avkf@gmail.com

Bevezetés

„Világosan átgondolt és szisztematikusan építkező kultúrpolitika.” – írta Carl Heinrich Becker, porosz kultuszminiszter Klebelsberg politikájáról 1926-ban.¹

A tanulmányban a miniszter átfogó, átgondolt és igazán lelkiismeretes munkáját kívánjuk bizonyítani, azt megvilágítani Klebelsberg politikai hitvallásán keresztül, a megvalósult oktatásügyi intézkedésein át, a kortársak és az utókor megítéléséig. A tanulmány célja, hogy magunk is meggyőződhesünk arról: Klebelsberg Kuno, „akár mint magánember, akár mint miniszter szünet nélkül cipelte a téglákat a magyar kultúra házához.”²

Klebelsberg Kuno életútja

A trianoni Magyarország – kitekintés

Ahhoz, hogy igazán átfogó, hiteles képet kapjunk Klebelsberg Kuno életében tett intézkedéseiről, és azok jelentőségéről, elkerülhetetlen, hogy az akkori körülményekről, a trianoni döntés sújtotta Magyarországról is ejtsünk néhány szót.

Magyarország területe 325.000 km² területről a trianoni szerződés értelmében 93.000 km²-re csökkent, lakosságát tekintve 21 millióról 7,615 millióra esett. A népiskolák kétharmada, a középiskolák több mint fele elkerült Magyarországról. A gazdaság összeomlott, áru- és nyersanyaghiány lépett fel, pénzünk elértéktelenedett.³

Ezt maga Klebelsberg Kuno, 1923. november 3-án így fogalmazza meg: „A mi kulturális bajainknak is az a fő forrása, ami az összes bajainknak a kútfeje, hogy elszakították az ország kétharmad részét. Ennek csak további következménye, hogy két egyetemünk hajléktalanná vált, hogy elveszítettük a

¹ UJVÁRY Gábor (2013, szerk.): „A legnagyobb álmú magyar kultuszminiszter”, Gróf Klebelsberg Kuno. Kairosz Kiadó, Budapest, 119.

² Elhangzott az Est c. napilapban 1927-ben. In: UJVÁRY (2013) i.m. 122.

³ MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2005): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest, 319-327.

gyönyörű kolozsvári klinikáinkat, laboratóriumainknak felszerelését, könyvtárainkat s hogy odaveszett az ógyallai csillagvizsgáló is. Bajainkat tetézték a botor forradalmak s az eszeveszett proletárdiktatúra, minek során a rendbontásban és fegyelembomlásban közintézményeink lerongyolódtak, felszerelésüket szétlopkodták, s ma a hiányokat méregdrága árak mellett kell kipótolnunk. [...] Ha a felsorolt bajokhoz még hozzáteszem azt, hogy pénzünk elértéktelenedése következtében összezsugorodtak alapítványaink, összeomlott egész ösztöndíjügyünk s így a szegény tehetségek taníttatását sem tudjuk biztosítani; ha még rámutatok arra, hogy a papír árának és a nyomdai költségeknek szédületes emelkedése folytán mindig nehezebb lesz a könyvek és a folyóiratok kiadása, akkor főbb vonásaiban megrajzoltam a mi magyar közművelődési válságunknak kórképét [...].”⁴

Életrajzi adatok

Gróf Klebelsberg Kuno született 1875. november 13-án Magyarpécskán. Származását tekintve édesanyja dunántúli kismesek leszármazottja, édesapja osztrák katonacsalád gyermeke. Klebelsberg félárván nőtt fel Székesfehérváron édesanyja és rokonsága körében.⁵

Középiskolai tanulmányai után jogot hallgat Budapesten, Berlinben és Münchenben, ezt a párizsi Sorbonne egyetemen folytatott tanulmányokkal egészíti ki. Tanulmányai során egész Európát és Marokkót beutazza. 1898-ban Budapesten szerzi meg doktori fokozatát politikai tudományokból. Ezután fogalmazóként kezd dolgozni a miniszterelnökségen, Tisza István miniszterelnöksége alatt osztálytanácsos, feladata a nemzetiségi ügyek intézése.⁶

1910-ben közigazgatási bíró, két évre rá hatásköri bíróként dolgozik. 1914-ben a kultuszminisztérium államtitkára, ez idő alatt a legrészletesebb katonai térkép alapján újrászervezi a népoktatási közigazgatás külső szerveit. 1914–18 között, a háború alatt elnöke a Hadigondozó Hivatalnak, megszervezi a rokkantügyet. Érdemeiért a III. osztály Vaskorona rendjével, az I. osztály Vöröskereszt és a badeni Vöröskereszt rendjével tüntetik ki. 1917-ben politikai államtitkár, Kolozsvár országgyűlési képviselője, később a Tisza kabinettel együtt lemond. 1921-ben újra feltűnik a politikai életben: Bethlen István kormányában (1921–1931) belügyminiszter, 1922-től 1931-ig vallás- és közoktatásügyi miniszter. Igazgatósági tagja a Magyar Tudományos

⁴ UJVÁRY (2013) i.m. 51.

⁵ TÖKÉCZKI László (2013): *Laudáció Kunoról*. In: UJVÁRY Gábor (2013, szerk.): „A legnagyobb álmú magyar kultuszminiszter”, *Gróf Klebelsberg Kuno*. Kairosz Kiadó, Budapest, 7-11.

⁶ T. BOROS László (1929, szerk.): *Magyar Politikai Lexikon. Magyar Politikusok, 1914-1929*. Európai Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest, 228-230.

Akadémiának, a Történelmi Társulatnak, a Pedagógiai Társulatnak, a Statisztikai Társaságnak, a Természettudományi Társulatnak.⁷

Nevéhez fűződik a menekült egyetemek kiépítése, a középiskolai reform, az új népiskolai törvény, a testnevelés módosítása, a leány középiskolákról és leánykollégiumokról szóló törvény, a polgári iskolák reformja, a gyűjteményegyetemről szóló törvény, ösztöndíjak létesítése, a természettudományok fejlesztéséről szóló törvény, a Magyar Tudományos Akadémia érdemeinek bércikkelyezése, a Collegium Hungaricumok létrehozása. 1931-ben gróf Bethlen István miniszterelnökkel együtt lemond kultuszministerségéről, érdemeiért a kormányzó I. osztály Polgári Érdemkereszttel, a finn köztársasági elnök a Fehér rózsarend Nagykeresztjével, az olasz király az olasz Koronarend Nagykeresztjével tünteti ki.

1932. október 12-én, 57 évesen Budapesten huny el egy Alföldön szerzett betegség következtében. Élete során számtalan könyvet jelentetett meg, mint például az 1928-ban kiadott gróf Klebelsberg Kuno Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai, a Neonacionalizmus (1928), a Küzdelmek könyve (1929), a Jöjjetek harmincas évek! (1930), a Világválságban (1931), az Utolsó akkordok (1933).⁸

Klebelsberg intézkedései, nevéhez fűződő törvényjavaslatok

A fentiekben felsorolt érdemeit részleteiben a következőképpen lehet kibontani:

1921-ben belügyminiszterként a választójogi reformot készíti elő, ezt rendelet útján lépteti életbe. Még ebben az évben megerősíti a 6–15 éves korosztály számára elrendelt iskolalátogatási kötelezettséget. 1924. évi XXVII. tc. értelmében írásba foglaltatik, hogy a középiskolai tanárok képzése és képesítése a tudományegyetemek bölcsészeti karának a feladata, ezzel felállítódnak a középiskolai tanárképző intézetek.⁹

Az 1926. évi a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról szóló VII. törvénycikk értelmében átfogó fejlesztési programba kezd: 3500 új iskolát, és 1750 tanítói lakást épít ki. Az 1927. évi VII. törvénycikk értelmében 5000 új objektum (iskola) építésére vállalkozik, ami 1930-ig meg is valósul. Ennek értelmében 1926–1931 között 1096 új népiskola épül, amiből 150 építése 1922–1925 között valósul meg. 1926–27 között 60 millió pengőt tesz ki a költségvetési támogatás, amit Klebelsberg teljes egészében népoktatás ügyének szentel. Az 1928/29-es tanévben az Országos Népiskolai Építési Alap 46.260.000 pengőt kap, ebből építésre 950.000 pengőt

⁷ T. BOROS (1929) i.m.

⁸ TÖKÉCZKI (2013) i.m.

⁹ ROMSICS Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest, 174-188.

fordít. Az 1927. évi XII. tc. értelmében minden 5.000 lelken felüli településen polgári iskola létesítését rendeli el. Az 1924. évi XI. törvénycikkben középiskola reformot eszközöl, a középiskolai intézmények lehetséges formáinak számát kettőről háromra emeli, létrehozva ezzel a reálgimnáziumot. Minisztersége alatt, 1925–1930 között mintegy 9–10%-kal részesedik az állami költségvetésből a kultusztárca (míg az ezt megelőző időkben, 1900–1913 között ez a szám 2–5,5% körül mozgott.) 1926-ban a XXIV. tc. értelmében elrendeli a leány középiskolák reformját, mely lényegében két intézményt különít el egymástól, a leánygimnáziumot és a leányliceumot. Az 1921. évi LIII. tc. alapján minden 12–21 év közötti fiúkat leventekötelesnek minősíti, ennek értelmében a fiúk hétfőenként rendszeres test- és menetgyakorlatokon kötelesek részt venni. Az 1927. évi XIII. tc. alapján két külföldi magyar intézet is megalakul, a berlini Collegium Hungaricum és a római Academia d'Ungheria, még ebben az évben a polgári iskolákat középfokúnak minősíti (1927. évi XII. tc.), ez lehetőséget biztosít, hogy a tanító- és az óvóképzőbe is tovább léphetnek a tanulók a polgári iskola elvégzése után. 1928-ban módosul az 1920. évi XXV. tc., a numerus clausus néven elhíresült törvény, miszerint az egyetemre jelentkezés alapvető kritériumai a nemzethűség, az erkölcsi megbízhatóság, a tanulmányi eredmények és törlődött a törvényből zsidóság számára korlátozást jelentő, nemzetiségekre vonatkozó kitétele.¹⁰

Politikai hitvallása

Célok és példaképek

Klebensberg élete, politikai tevékenysége alatt egyértelműen a magyar társadalom korszerűsítésére és a hatékonyság-növelésének járható útjának kiépítésére törekedett. Ennek megvalósítását mindenkor egyfajta emberi tőkébe, a szellemi és a lelki szférákba történő beruházásként képzelte el, ezáltal egy jobb életet, békés revíziót kívánt biztosítani a társadalom számára. Klebensberg hitt a minőségben, ezáltal a szigorú emberi kiválasztásban, határozott világnézeti elképzelései voltak, amik mellett a végsőkig kitartott. Ezeket rendszerint és igen következetesen a legkülönbözőbb fórumokon igyekezett megosztani a nyilvánossággal is. Erről önmaga úgy fogalmaz, hogy „[...] meggyőződésé sűrűsödnek szétszórtan szerzett apró tapasztalatok, amelyekről úgy hiszem, nem árt a nemzetet tájékoztatni. Törvényjavaslataihoz a miniszter indokolást kapcsol, én mintegy tetteimnek indoklásaképp írom meg cikkeimet [...]”¹¹

Klebensberg hitt abban, hogy a mai Magyarországot elsősorban a kultúra tarthatja meg, ebből adódóan a kultusztárca, a kultuszminiszterre rendkívüli

¹⁰ ROMSICS (2005) i.m.

¹¹ UJVÁRY (2013) i.m. 30.

felelősség hárul, aminek felelősségével tökéletesen tudatában is volt. „S amikor odaállottam, mint kultuszminister, mikor láttam a magyar kultúra épületén a repedéseket [...] akkor éreztem csak annak a végzetszerű komolyságát, hogy ilyen viszonyok között micsoda súly Magyarország kultuszministerének lenni.”¹² „Nekünk dolgozni kell, és ne feledjük, hogy a magyar hazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg és teheti ismét naggyá. Éppen ezért rajtunk és különösen rajtam óriási felelősség terhe nyugszik, és én ennek teljes tudatában jöttem ide.[...]”¹³

Trianon után a kultusztárcára, mint honvédelmi tárcára tekintett, meggyőződése volt, hogy a szellem, művelődés eszközeivel kell Magyarországot védeni, meggyőzve arról egész Európát, hogy az ország életképes, erős, azt bántani nagy történelmi igazságtalanság.¹⁴

Példaképei a politikai hitvallásának kiragadható tulajdonságai okán emelkedtek státusukra. Ilyenek például a tetőtől talpig európai szemléletű és gondolkodású Eötvös József, az 1868. évi népoktatási törvény megfogalmazója; az iskolapolitikája révén Nyugat-Európával kapcsolatot teremtő Ürményi József, az 1777. évi Ratio Educationis egyik megfogalmazója; az éles szemű Széchenyi Ferenc, aki idejekorán felismerte, hogy a legtöbbet Anglia kultúrpolitikájától tudunk tanulni; és Tisza István, aki maga ellenezte a háborút, és nem átalalta kifejezni, hogy a nagy akciókban el kell menni a golyóig (ami 1918. október 31-én be is következett).¹⁵

Kultúrpolitika

Kultúrpolitikája két gondolattól vezérelt. Mindkét gondolat egyazon meggyőződésből eredt, a fentebb említett szellemi tőkébe investált erőfeszítések és azok által nyert békés revízió, a jobb élet reménye. Ennek megfelelően kívánta a széles tömegek értelmi szintjét emelni (ld. 1926. évi VII. tc.), illetve másik gondolata szerint európai szintű szakembereket képezni (ld. 1930. évi VI. tc. a természettudományok fejlesztése érdekében teendő intézkedésekről). Hitt abban, hogy a kultúra terjedésének problémája alapvetően a nyugati kultúrától való idegenkedés, vagy a másik szélsőséges formája, a nyugati kultúrának túlbujánzása okozza. „A probléma Szent Istvántól Kazinczyn és Széchenyin át mind a mai napig állandóan az volt, hogy a magyar őseredetit és a nyugati kultúrbefolyást okos arányban kell keverni.”¹⁶

Meggyőződése, hogy a polgári demokráciát, valódi kulturális demokráciának kell megelőznie, hiszen, teszi fel a kérdést: „Hogyan lehet

¹² UJVÁRY (2013) i.m. 22.

¹³ UJVÁRY (2013) i.m. 22.

¹⁴ UJVÁRY (2013) i.m.

¹⁵ UJVÁRY (2013) i.m.

¹⁶ UJVÁRY (2013) i.m. 56.

szavazólapokkal dolgozni egymillió körül járó analfabéta szavazónál?”¹⁷ Mindenkori célja egyfajta szellemi elit felnevelése, aminek értelmében a magas műveltség fejlesztését szorgalmazza. Nézete szerint ezáltal válik biztosíthatóvá, hogy a nemzet vezetése a legjobbak kezébe kerüljön, hogy ne szolgáltassa ki a politikai demokrácia intézményét. Hozzáteszi, hogy csak is a kultúr-demokrácia képes ellenállni olyan elhatalmasodott kétélyeknek, amelyek igen veszedelmes hatással lehetnek a társadalomra és a nemzet életére.¹⁸

Előszóval él a kulturális fölény fogalmával (felhívta a társadalom figyelmét arra, hogy a magyarság szellemi teljesítményei európai mércével mérve jobb, mint utódállam-szomszédjaié), ezzel kívánta megteremti a magyarság kulturális vezető szerepét a Kárpát-medencében. A már korábban használt fogalom és koncepció használatát a későbbiekben meg is bánta, megdöbbenve tapasztalta, hogy ez sokakban közönyt eredményezett a magyar oktatásügy kapcsán, a kulturális fölényt eleve adottnak tekintették, további fejlesztéseket hiábavalónak, feleslegesnek találtak.¹⁹

Klebelsberg kultúrpolitikája kapcsán érdemes szót ejteni a tudománnyal kapcsolatos nézeteiről is. Meglátása szerint „egy nemzet nagyra csak akkor lehet, ha kebelében önálló kutatás folyik.”²⁰ Ennek megfelelően hozza létre az Országos Magyar Gyűjteményegyetemet 1922-ben, aminek során az öt nagy közgyűjteményt egyesítette (Országos Levéltár, Magyar Nemzeti Múzeum, Országos Magyar Szépművészeti Múzeum, Országos Magyar Iparművészeti Múzeum, Pázmány Péter Tudományegyetem). Évi 12 millió korona támogatást biztosít a Magyar Tudományos Akadémiának (az 1923-as I. tc. értelmében), valamint miniszterségének első három éve a szellemi tudományok teljes körű rekonstrukciójára épül (ld. a tanulmány *Egyetemek* c. fejezetében).²¹

„Azt hiszem, nagyon komplex dolog és sok ismérvből rakódik össze az, hogy melyik a kicsi és melyik a nagy nemzet. Szent meggyőződése, hogy ezek között a kritériumok között az egyik legfontosabb az, hogy egy nemzet csak más nagy népek által felkutatott igazságokat tanít-e a maga körében, vagy pedig annak a nemzetnek körében nagymértékben folyik-e eredeti kutatás is. [...] Ezért a nemzetek életében döntő jelentősége van annak, van-e ott tudománypolitika, igen vagy nem.”²²

Neonacionalizmus

¹⁷ UJVÁRY (2013) i.m. 39.

¹⁸ UJVÁRY (2013) i.m.

¹⁹ UJVÁRY (2013) i.m.

²⁰ UJVÁRY (2013) i.m. 66.

²¹ UJVÁRY (2013) i.m.

²² GLATZ Ferenc (1990, szerk.): *Tudomány, kultúra, politika: Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai 1917-1932*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 569.

Nacionalista elképzeléseit több fórumon is megosztotta Klebelsberg. Az 1928-as rádióbeszédében is kifejti az ifjúság számára, hogy mi különbség a negatív és a pozitív ember között, az utóbbiak meglete hatalmas jelentőséggel bírnak a nemzet fennmaradása szempontjából, hiszen csak is ők képesek egy új helyzetben, új eszmék, új tervek megjelenésében konstruktívan megnyilvánulni, a felmerülő kérdéseket megoldani.²³

Éppen ezért az iskola révén kívánja két vezéreszméjét a társadalom számára elfogadhatóvá tenni, az erkölcsi alapokon nyugvó nacionalizmust és a gazdasági termékenység gondolatát. Hiszi, hogy lényeges ápolni a kapcsolatokat a Nyugattal, már csak azon egyszerű oknál is fogva, hogy Magyarország Európa közepében létezik. Szívügyének tartja a kötelességtudó, műveltebb munkásság létrehozását, hiszen ezáltal a nemzeti termelés nő, ami egyfajta tőkeképződést eredményez, elérve hogy kiszolgáltatottságunk csökken a külföldi nemzetekkel szemben.²⁴

Az oktatásügy

Erkölc és oktatás

A fentiekben láttuk, hogy Klebelsberg Kuno határozott világnézetű, cselekedeti minden esetben tükröznek egyfajta erkölcsi célszerűséget. Szókratész és Platón kora óta ismeretes előttünk, hogy aki felismeri a jót, az erkölcsöst, az képes is aszerint cselekedni. Ebből az következik, hogy minden erkölcstelen, rossz cselekedetnek, megnyilvánulásnak a tudatlanság az eredője. Ennek jegyében kerül kifejtésre Klebelsberg Kuno oktatáspolitikája, miszerint az oktatás, a nevelés minőségének fejlesztése egyértelműen összefügg, célja, hogy az értelemalakításában önmaga kompetens ember lehetőségeit és szabadságát formálhatóvá, formálandóvá tegye.²⁵

Népoktatás

Klebelsberg a háború alatt Pogány Frigyessel Magyarország népiskolai hálózatának kialakításán dolgozik, ezt 1925-ben kész megvalósítani is. Ennek értelmében az alföldi tanyavilágban 329 tanyai és más külteleki iskolát épít, öt éves akció keretében a főváros környékén létesített 247 tanterem már tízezerrel jóval több tanköteles számára biztosít ingyenes helyet.²⁶

Ezen intézkedések, fejlesztések főként az alföldi tanyasi világban voltak igen szükségesek, 1920-ban a tankötelesek mintegy 15%-a járt iskolába, igen

²³ Vö. <https://www.youtube.com/watch?v=60YzoEXGrsc> (Letöltés ideje: 2018. január 28.)

²⁴ UJVÁRY (2013) i.m.

²⁵ SCHAFFHAUSER Franz (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, Budapest

²⁶ UJVÁRY (2013) i.m.

nagy problémát jelentett, hogy a tanítók városokban, nagyobb községek népiskoláiban tanítottak, főként osztatlan formában.²⁷

Már minisztersége alatt is felmerült annak a koncepcionális hibának a megoldása, miszerint a 6 osztályos elemi iskola és a ráépülő 3 osztályos továbbképző népiskola magában hordozza a tehetség elkallódásának veszélyét. Éppen ezért szorgalmazta, hogy 6+3 éves népiskolát 8+2 éves rendszerre fejlesszék, ez azonban később, 1941-ben tud elindulni.²⁸

Klebelsberg intézkedéseire, az aktuális kor oktatásügyéhez az a probléma is hozzátartozik, hogy a fentiekben említett osztatlan képzésű népiskolákban a tanítók több tantárgyat is oktattak, így fordulhatott elő például az, hogy az ének-zene tantárgyat ugyanazon tanító oktatta, mint a rajzot. További problémát jelentett, hogy a 6 és ráépülő 3 éves továbbképző népiskola mintegy zsákutcának tekinthető, a későbbiekben nincs lehetőség továbbtanulásra. Mindezen hibák ellenére (ami a kor tekintetében igen csekélynek ítéltető), az 1930-as években a lakosság analfabetizmusa 7%-ra csökkent, szemben az 1920-as évek 15%-ával, ami igazán szép eredménynek mondható, méltán emelt be minket Európa más nemzetei közé. Országos programja nyomán az első 5 évben a beiskolázatlan tankötelesek száma 22,7%-ról 6,4%-ra csökken.²⁹

Maga Klebelsberg is látta, hogy további intézkedésekre van sürgősen szükség, ő maga így fogalmaz 1929-ben: „1930-ik év folyamán már nem tudom folytatni a népiskola-építési akciót, az ötezredik objektumnál meg kell állnom, pedig még 3000 tanteremre lenne sürgősen szükség.”³⁰

Polgári iskolák, középiskolák

Az 1927. évi XII. tc. nyomán polgári iskolák létesítését rendeli el. Ezt azon elképzelése hívja életre, hogy megteremtse a kötelező népoktatás feltételeit.³¹ A polgári iskolák lényegében a mai általános iskola felső tagozatának felelnek meg, az elemi iskola 4 osztályára épül, 4 éves polgári képzést biztosít a tanulók számára. A törvénycikk értelmében minden öt ezer lelken felüli településen elrendeli a polgári iskola létesítését.³²

A polgári iskolában tanulók heti 2-3-4 órában 4 éven át 1 idegen nyelvet is hallgattak, ami többnyire (célszerűségéből adódóan) a német volt.³³ Ezután (a törvény értelmében) lehetőségük volt továbbtanulni, többnyire tanító- és

²⁷ ROMSICS Ignác (2007): *A 20. század rövid története*. Rubicon-Ház Bt., Budapest, 220-226.

²⁸ VINCZE László (1990): *Klebelsberg. Tíz év közoktatásügyünk történetéből*. In: *Magyar Tudomány*, 9. sz. 1880-1088.

²⁹ VINCZE (1990) i.m.

³⁰ UJVÁRY (2013) i.m. 80.

³¹ UJVÁRY (2013) i.m.

³² ROMSICS (2005) i.m.

³³ VINCZE (1990) i.m.

óvónőképzőben folytatták tanulmányaikat.³⁴ A maga korában legnépszerűbb középfokú képesítést adó intézménynek a polgári iskola tekinthető, a módosabb parasztok, kispolgárok, munkások gyermekei leginkább ezt az iskolatípust választották.³⁵

Az 1924. évi XI. tc. értelmében középiskolai reformot eszközöl. A középiskolai intézmények számát 2-ről 3-ra emeli, ezzel 3 középiskolai intézmény létezik Klebelsberg minisztersége alatt. A reáliskola, ami a természettudományos műveltség kiépítésére törekedett, kiegészítve a német és francia nyelv oktatásával, a humán gimnázium, ami erős latin, görög és történelmi, mély és klasszikus műveltséganyaggal, tudással vértette fel a hallgatókat, és a reálgimnázium (új intézmény), ami latinra alapozott, modernebb, humán ismeretanyagokat közvetített, kiegészítve a német és a francia nyelv oktatásával. Mindhárom középiskolai típus egyenértékű érettségit adott, ami bármelyik felsőoktatási intézmény (egyetem) bejutására jogosította fel a hallgatókat (tanulmányi eredményektől függően.) Ezáltal Klebelsberg a differenciálás lehetőségét biztosítva szorgalmazta, hogy ki-kik az érdeklődésének megfelelő iskolatípust válassza. Azt azonban fontos megemlítenünk, hogy az elemi népiskolát elvégezve, 10 évesen a gyermekek szakosodásra voltak kényszerítve, jobbára ez igen korainak tekinthető.³⁶

A középiskolák számát tekintve 1929–1930 között 129-ről 156-ra emelkedett, a középiskolát végzettek aránya 1930-ban 2,6%-ról (1920-as adat) 3,6%-ra nőtt.³⁷ Ennek veszélyére, miszerint 1931-ben 6350 fő érettségizett, túl nagy arányban a társadalom tekintetében maga Klebelsberg is felhívta a figyelmet.³⁸

1926. évi XXIV. tc. alapján végrehajtja a leány középiskolák reformját is, eszerint a leánygimnáziumot a humán gimnáziumnak, a leányliceumot a reálgimnáziumnak felelteti meg.³⁹

Új tantervek kerülnek bevezetésre, amikben egyértelműen nő a világnézeti-politikai nevelés jelentősége, a keresztény-nemzeti szellem hangsúlyozása, a történelem oktatásával szemben kifejezetten követelmény a világháború, a proletárdiktatúra, a trianoni béke tanítása.⁴⁰

A reformok keresztülvitele, mind a népiskola, polgári iskola és a középiskolák létesítése, fenntartása kapcsán nem volt könnyű. A törvényhatóságok, földbirtokosok fényűzésnek tartották a tömegek iskoláztatását, továbbá megnehezítette a reformok eszközölését az a körülmény is, hogy a

³⁴ MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY (2005) i.m.

³⁵ ROMSICS (2005) i.m.

³⁶ ROMSICS (2005) i.m.

³⁷ ROMSICS (2005) i.m.

³⁸ UJVÁRY (2013) i.m.

³⁹ ROMSICS (2005) i.m.

⁴⁰ ROMSICS (2005) i.m.

parasztnak gyermekeinek télen nem volt ruhájuk (amiben iskolába járhatnának), nyáron pedig szükség volt minden dolgos kézre. Sokszor igen kemény szankciókkal és büntetésekkel sikerült elérni azt, hogy a szegényparasztnak, munkások gyermekei is iskolába járjanak.⁴¹ Szót kell ejtenünk arról is, hogy míg 1920-ban 295 polgári iskola létezett, száma 1926-ra 412-re emelkedett, addig a valóság továbbra is azt mutatta, hogy számuk igen kevés volt a vidéken.⁴²

Egyetemek

Klebelsberg egyetempolitikája rendkívül átgondoltnak, szisztematikusan felépítettnek tekinthető. A decentralizációt szorgalmazva specializált egyetemek létesítését, fenntartását proponálta Szegeden (természettudomány), Debrecenben (hungarológia), Pécsen (modern nyelvek és irodalmak), Budapesten (történelem). Szegeden 3 főiskolát is létesített, a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetemet 1921-ben, a budapesti férfi, női tanárképzőt 1928-ban, az alföldi Katolikus Teológiai Főiskolát 1930-ban telepítette át.⁴³ 1920-ban a budapesti Közgazdaságtudományi Kart, 1925-ben a budapesti Testnevelési Főiskolát hozza létre.⁴⁴

A technikai kultúrát kívánta emelni azzal, hogy a természettudományok kutatási alapjának 150 ezer pengőt biztosított, a Műegyetem részére megteremtette a szükséges feltételeket, felszerelést, Természettudományi Tanácsot alakított az egységes irányítás reményében. Több intézetet is felépített, két vegyészetet, két fizikait, általános kórtanít, biokémiait, gyógyszer-tanít, két matematikait, ábrázoló mértanít, a Bolyai-intézetet, két állattanít, növénytanít és ásványtanít. Többek között Klebelsberg munkájának és támogatásának is köszönhetőek a korszak reál-értelmiségének eredményei a vegy- és gyógyszeriparban, a villamossági és gépészetben.⁴⁵

Az egyetemi hallgatóság számát tekintve az 1930-as évekig folyamatosan nőtt, azonban a későbbiekben sokan nem tudtak elhelyezkedni szakmájukban, a diplomások száma a 30-as évektől kezdve csökkenő tendenciát mutat. Az egyetemi hallgatók többsége jogot hallgat. Az egyetemi oktatás igen magas színvonalon működött, a kor egyetemi professzorai közé tartozott Szent-Györgyi Albert (1937-ben Nobel-díjat kap a C-vitamin feltalálásáért), Bay Zoltán (elméleti fizikus), Fejér Lipót (matematikus), Békésy György (biofizikus, 1961-ben orvosi Nobel-díjat kap).⁴⁶

⁴¹ MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY (2005) i.m.

⁴² VINCZE (1990) i.m.

⁴³ UJVÁRY (2013) i.m.

⁴⁴ ROMSICS (2005) i.m.

⁴⁵ UJVÁRY (2013) i.m.

⁴⁶ ROMSICS (2005) i.m.

A numerus clausus törvényt illetően (ld. a *tanulmány Klebelsberg intézkedései, nevéhez fűződő törvényjavaslatok* c. fejezetében) Klebelsberg a következőképp fejt ki gondolatait: „(...) a numerus clausust elvileg nem helyeslem.”⁴⁷, „(...) mert nem az eszkimók számát kell csökkenteni, hanem a főkák számát kell szaporítani.”⁴⁸
Külföldi intézetek, ösztöndíjak

Klebelsberg vallotta, hogy az új nemzedékeknek külföldi magyar kollégiumokra van szüksége, éppen ezért 1927. évi XIII. tc. értelmében létrehozta a Collegium Hungaricumot (Berlinben: Collegium Hungaricum, Rómában: Academia d'Ungheria), melynek feladatául az ösztöndíjasok fogadását, ellátását, kutatómunkájuk segítségét tűzte célul. 166 külföldi ösztöndíjat alapít, hitte, hogy a legkiválóbbakat, a legtehetségesebbeket kell kiválasztani, melynek feladata az Országos Ösztöndíjtanács hatáskörébe tartozik (élén Domanovszky Sándor történésszel).⁴⁹

A kortársak és az utókor megítélése

Klebelsberg már a maga korában is igen megosztó személyiség volt. Mi sem példázza jobban, mint sem, hogy jogi végzettsége ellenére 1917 februárjában a Magyar Történelmi Társulat elnökévé válik. Kunfi Zsigmond 1917-ben a Népszavában így nyilatkozik erről: „A Magyar Történelmi Társulat tagjai nagyrészt olyan férfiakból állnak, akik valamilyen fajta alárendeltségi és függő viszonyban állnak Klebelsberg Kuno gróf, titkos tanácsossal szemben.”⁵⁰

Maga a numerus clausus törvényhez való hozzáállása is megkérdőjelezhetővé vált a kortársai szemében, miszerint elvileg nem szavazza meg, gyakorlatilag azonban nem tesz a megvalósulása ellen semmit. Arra vonatkozóan is hitelesen forrásaink vannak, hogy kortársai előszeretettel ragasztották rá gúnynevet: Klebi (Magyar Szemle-esten Szekfü Gyula, Hóman Bálint, Farkas Gyula), üvegember (Komáromi János, 1924), Klebediász (Tóth László, 1926), Klebiklész (Bibó István, 1931).⁵¹

Megítélése közvetlenül a halála után változott meg. A Pesti Napló egyenesen így fogalmaz: „Élt 57 évet, dolgozott egy évszázadnyit.”⁵², míg a Magyar Hírlap nagyvonalú kultúrpolitikusnak nevezi. Klebelsberg pozitív megítélése egészen a második világháború kirobbanásáig, 1944-ig töretlen maradt. 1933-ban kiállítást szerveztek műveinek a Műcsarnokban, 1934-ben

⁴⁷ UJVÁRY (2013) i.m. 93.

⁴⁸ UJVÁRY (2013) i.m. 110.

⁴⁹ ROMSICS (2005) i.m.

⁵⁰ UJVÁRY (2013) i.m. 121.

⁵¹ UJVÁRY (2013) i.m.

⁵² UJVÁRY (2013) i.m. 132.

mellszobrot állítanak neki Bécsben, a Magyar Történeti Intézetben, amit később róla neveznek el. 1942-ben Huszti József Klebelsberg-biográfiát állít össze.⁵³

A német megszállás alatt azonban a magyar kultuszminiszter megítélése negatívba vált, 1949-ben a Magyar Történeti Társulat akkori elnöke, Audics Erzsébet, Klebelsberg miniszterségének korát a magyar történettudomány teljes csődjének nevezi, aminek okául is megnevezi a minisztert. Ez idő tájt semmilyen tárgyilagos orgánus nem jelenik meg Klebelsbergéről.⁵⁴

Megítélése azonban a '60-as évektől újra változik, értekezések, könyvrészletek jelennek meg róla Romsics Ignác, Tőkész László, Ladányi Andor nyomán, Glatz Ferenc 1988-ban, a Nemzeti kultúra-kulturált nemzet c. könyvében egész fejezetet szán Klebelsberg kultúrpolitikájának.⁵⁵

Ma már Klebelsberg nevét viselik különböző iskolák, szervezetek, művelődési házak, a szegedi egyetemi könyvtár, de létezik olyan, hogy Gróf Klebelsberg Kuno Alapítvány, Klebelsberg Kuno Emléktársaság, és 2012-ben az Intézményfenntartó Központ is felvette nevét.

Teste a szegedi dómban nyugszik, szarkofágja a templom főhajójából az oltárra tekintve a jobb oldali kereszthajóban helyezkedik el. Felirata: Gondolattal, szóval, írással és alkotásokkal szolgálta hazáját és Szeged városát. Virulásuk felett virraszt a feltámadásig.

Összegezés

Összegezőképpen elmondható, hogy Klebelsberg valóban tudta azt, mit cselekszik. Cselekedeteit céljai szolgálatába állította, a trianoni Magyarországot sújtotta problémákat feladatoknak, és nem akadályoknak tekintette.

„(...) helyi viszonyoknak megfelelő kulturális iskolafajták az ország egész területét egyenletesen hálózák be. Négyfokú közművelődési gócpont alakul Magyarországon: Budapest, az egész országot összefogó központ, az egyetemi városok, mik a magas kultúrának az ország egész területén tervszerűen szétszórott központjai, a törvényhatósági és megyei székhelyek, mint a középiskolai városok és végül a járási székhelyek, ahol mindenütt polgári iskolák lesznek.” – írja 1927-ben.⁵⁶

Oktatás- és kultúrpolitikáját, erkölcsiségét példaértékűnek és igazán időtállóknak lehet tartani egy olyan Magyarország fennállása idején, ami megannyi problémával sújtott, és amit sokszor egyszerűbb akadályként, mintsem feladatként értelmezni.

⁵³ UJVÁRY (2013) i.m.

⁵⁴ UJVÁRY (2013) i.m.

⁵⁵ UJVÁRY (2013) i.m.

⁵⁶ UJVÁRY (2013) i.m. 47.

Felhasznált és ajánlott irodalom

BÖDŐ István – CZETZ Balázs – GELLÉR Dávid – GERE Zsolt – LÁZÁR Balázs – MOCSNEK Katalin – NICKEL Réka – PUSKÁR Anett – SRAMEK András – SZENDE László – VÉGH Ákos – VICZENIK Anna (2007): *A magyar történelem titkai*. Reader's Digest Kiadó Kft., Budapest, 350-351.

Bryan CARTLEDGE (2008): *Megmaradni. A magyar történelem egy angol szemével*. Officina '96 Kiadó, Budapest, 389-397.

DARABANCZ M. Róbert (2000): *Egy európai magyar kultúrpolitikus*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 195-199.

GLATZ Ferenc (1990, szerk.): *Tudomány, kultúra, politika: Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai 1917-1932*. Európa Könyvkiadó, Budapest

MANN Miklós (2001): *Magyar oktatáspolitikusok 1848–1998*. Oktatási Minisztérium, Budapest, 103–118.

MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2005): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest, 319-327.

ROMSICS Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest, 174-188.

ROMSICS Ignác (2007): *A 20. század rövid története*. Rubicon-Ház Bt., Budapest, 220-226.

SCHAFFHAUSER Franz (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, Budapest.

T. BOROS László (1929, szerk.): *Magyar Politikai Lexikon. Magyar Politikusok, 1914-1929*. Európai Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest, 228-230.

TŐKÉCZKI László (2013): *Laudáció Kunoról*. In: UJVÁRY Gábor (szerk.): *„A legnagyobb álmú magyar kultuszminiszter”, Gróf Klebelsberg Kuno*. Kairosz Kiadó, Budapest, 7-11.

UJVÁRY Gábor (2013, szerk.): *„A legnagyobb álmú magyar kultuszminiszter”, Gróf Klebelsberg Kuno*. Kairosz Kiadó, Budapest

VINCZE László (1990): *Klebelsberg. Tíz év közoktatásügyünk történetéből*. In: *Magyar Tudomány*, 9. sz. 1880-1088.

ERDŐSI-BODA KATINKA
„SCHOPENHAUER, MINT NEVELŐ” – A FILOZÓFUS KORTÁRS
NIETZSCHE AJÁNLÁSÁBAN

Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskola, Pécs

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

erdosiboda@t-online.hu

Nietzsche mindenekfelett életfilozófus volt, amely lényegében azt jelenti, hogy a filozofálás abszolút vonatkoztatási pontját, az emberi életben találta meg. E viszonyítási alap adta számára, az életjelenségek megítélésének, másképpen fogalmazva „értékelésének” a mércéjét. Nietzsche a modern gondolkodók közül, a legnagyobbak egyike, aki teljes tudatossággal, élte át korának értékrend pusztulását (halálát), és kíméletlen élességgel vette azt számba, valamint építette erre a válságra egész filozófiáját.

Mert az az értékrend – legalábbis ő úgy látta –, amelyre az európai kultúra eddig épült, az véglegesen és végletesen már a múlté. A megszokás, a totális értelemvesztés állapotában van már, így a teljes elértéktelenedés a nihilizmusba tart.

A nihilizmusba „torkolás”, és az ezzel egyenértékű értékrend váltás nála nem egyszerűen azt jelenti, hogy az érték az előző érték tagadásaként pontosan annak ellentétébe vált át, azaz az eddigi jó és a rossz, mint minden értéktételezés alapja, s végső mércéje egyszerűen előjelet cserél. Nietzsche már eleve a jó és rossz hagyományos, már elfogadott diktatóm „tollba mondott” kereteit is megkérdőjelezi. Egy olyan értékrendszert állít fel, posztulál, követel, amely túl van a jón és rosszan egyaránt, és itt a hangsúly a „túl” és az „egyaránt” szón van, az idő vonatkozásában. Nem másról van itt szó, minthogy időtlenné teszi, valamint kiüresíti a jót és a rosszat, mint fogalmakat, értékeket, ahogyan azokat, az emberek egyes viszonylatokban eddig használtak, tartottak.

Minden érték átértékelésének programja három momentumot tartalmaz: 1. Az eddigi értékrend véglegesen értékét veszítette; ennek terminusszerű kibomlása a nihilizmus, amelyet Nietzsche így definiál: „*A nihilizmus egy normális állapot. Nihilizmus: hiányzik a cél; hiányzik a válasz a kérdésre Miért?, mit jelent a nihilizmus? – hogy a legfőbb értékek elértéktelenednek.*”¹ 2. Segíteni kell az értékfelszámoló nihilizmust, hogy mindjobban kiteljesedjen, azaz pusztuljon, ami pusztul már amúgy is magától, s ezért szükséges a konzekvens korkritika. 3. A rég elavult értékrend helyébe újat kell állítani, s ehhez addig, amíg az fel nem épül, támpontokat kell adni „*Az értékebecslés megváltoztatása – ez a feladatom.*”²

¹ Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe. Walter de Gruyter, Berlin. VIII. 2. 14. o. 9. 35.

² Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe. Walter de Gruyter, Berlin. V. 2. 368. o. 11. 76.

A fenti összegzések Csejtei Dezső: Filozófiai etűdök a végességre³ című tanulmány gyűjteményében Nietzsche-ről szóló írásában fogalmazódnak meg így. Ez az a filozófia, amelyet Nietzsche a Vidám tudományban „újjászínezés”, „átfestés” szavakkal ír le, mely a „kétely filozófiájának” is tekinthető.

Itt tehetjük fel azt a kérdést magunknak, és természetesen az előadónak, hogy miért választotta az előadó előadásának témájául egyáltalán a Nietzsche-i filozófia megjelenítését „A nevelési értékek és a tudás szerepe a keresztény pedagógiában” címmel megrendezett konferencián, hiszen akár „nem kíváncsi személynek is nyilvánítható” lenne Nietzsche, de Schopenhauer-ről ez már nem mondható el.

Talán ellenpéldaként, hogy így nem szabad gondolkodni? Avagy, jól látjuk, hogy körülöttünk valóban „tombol” a nihilizmus, nekünk, nevelőknek kötelességünk ez ellen tenni, s ehhez ad segítséget a „Nietzsche-i diagnosztikának” az ismerete, felismerése? És, hogy mindez hogyan kapcsolódik majd az önismeret, önnevelés komplex kérdésköréhez? Engedjék meg, hogy ezekre a kérdésekre későbbiekben kapjanak válaszokat, megengedve közöttük akár a választás szabadságát is.

Bibó István megközelítésében, Nietzsche-ről szóló esszéjében⁴ azt olvashatjuk, hogy az inkább „akaró ember” (mint amilyen Nietzsche volt), csak az előtt, és csak akkor hódol be a nagyságnak, ha annak társadalmi elismertsége már tény, racionalitás. Az „akaró ember” egyik hajlama a lelki tekintélyekben való örök kétely, mert aki nagyon ragaszkodik a reális tényekhez – mint, ahogy az „akaró ember” is –, könnyen kételkedik a lelki kiválóságokban. Az inkább „érzelmek emberében” viszont nincsen kétely, azonnal behódol. *„Milyen a filozófia, amikor a kételyt a legfélelmetesebb bűnnek tekintették, szentségtörésnek az örök szeretettel szemben, bizalmatlanságnak mindennel szemben, ami jó, nemes, tiszta és irgalmas? – Mi újjászíneztük a dolgokat, állandóan átfestettük őket, de mire is lehetnénk mi képesek az öregmester, mármint a régi emberiség színpompájához hasonlítva.”*⁵ – írja Nietzsche.

Természetesen nem létezik tisztán akaró és tisztán érzelmi ember. Egy emberben ez is és az is megtalálható, csak időben, és egyes élethelyzetekben változó erősségben, mint, ahogy ezt Nietzsche-nél is tetten érhattük.

Jellemző, hogy az akaró embernek igen erős az önbizalma, ezt fel is ismeri önmagában, s ezzel tudatosan is él a cselekedetei során. A nihilista viszont hagyja magát sodortatni.

Nietzsche Schopenhauer-ről szóló, „Schopenhauer, mint nevelő” című írása a „példaképre épített önismeretnek” a kimunkálása, még az egészséges arányban „akaró ember” filozófiai munkája. Minden önismeretét fejleszteni kívánó – önnevelő – embernek „kötelező” olvasmányává kellene, hogy váljon. Sorait ezzel

³ Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém, 2001.

⁴ BIBÓ István (1992): *Nietzsche*. Hatágú Síp Alapítvány, Budapest

⁵ *Vidám Tudomány*, 152 §

kezdi: „az emberek hajlamosak a lustaságra. De mások szerint helyesebb lett volna ez a válasz: az emberek félénkek. Szokások és közhelyek mögé rejtőznek... és pontosan attól félnek leginkább, ami feltétlen tisztességet és nyíltságot követelne tőlük.”⁶ Briliáns indítás az önismeret kifejtésére, és mindezt ebben a témakörben a példakép állításával. „Ha valaki (mint ahogy Schopenhauer is, és burkolt formában Nietzsche is ezt magának fenntartja) nem akar tömegember lenni, nem kényelmeskedhet többé; engedelmeskednie kell lelkiismeretének, amely odakiáltja neki: > Légy önmagad! Mert most nem az vagy, bármit teszel, gondolsz vagy akarsz is. <”⁷ Majd így folytatván a fentieket: „aki nem meri vállalni tulajdon géniuszát, törődik ezzel, foglalkozik azzal, kacérkodik mindennel. Az ilyen ember... kísértet csupán, aki nemhogy félelmet, de még szánalmat sem ébreszthet senkiben.”⁸ Azaz önmagát fel nem vállaló, önismeret nélküli ember; de csak kísértet. A filozófus ezután hosszan fejtegeti tovább a tömegember és – aki ebbe a kategóriába törvényszerűen bele nem tartozó – magányos ember különbözőségeit. Ez utóbbi rendelkezhet csak azokkal a személyiségjegyekkel, amelyek az önismeret kialakításában, fejlesztésére pozitív hatásúak lehetnek. A teljesség igénye nélkül, néhány gondolatot idézünk erre vonatkozólag az írásából; „hogy saját mértékeink és törvényeink szerint éljünk”, avagy, hogy „tulajdon életünkért felelősséggel tartozunk önmagunknak, következésképpen mi magunk akarjuk ezt az életet kormányozni, és nem engedjük meg, hogy életünk amolyan oktan véletlenszerűség képét öltse.”⁹ Ez bizony nem egy „hagyományos” nihilista ember szemlélete, s főként nem egy olyan filozófusé, aki „már eleve a jó és rossz hagyományos, már elfogadott dichotómia > tollba mondott < kereteit is megkérdőjelezte” (szerk.), mert ehhez első lépésként – a megkérdőjelezésre – nagyon is tisztában kell lenni avval, hogy mi a hagyományos jó és rossz között a különbség.

„Az ifjú lélek így szól önmagához: szabad akarok lenni.”, de bizonyítottan nem önmagától. Ebből következőleg teszi fel a kérdést; „De miképp találjuk meg önmagunkat?”¹⁰ E kérdésre azután módszert, elméleteket, filozófiát munkál ki, nevelőt ajánl – Schopenhauert –, a példaképpállítás segítségével, merthogy „iskoláink és tanáraink egyszerűen eltekintenek az erkölcsi neveléstől vagy beérik merő formáságokkal. Az erény olyan szó, amelyről tanárnak és diáknak semmi sem jut eszébe, ódivatú szó, amelyen nevetgélnek, és még jó, ha csak nevetgélnek, mert ha nem, akkor színelelik.”¹¹ Ezzel ellentétben a példakép, mármint „Schopenhauer, nem akar látszatot kelteni soha, mert önmagának ír, és senki nem akarja, hogy becsapják, legkevésbé az olyan filozófus, aki önmagát

⁶ Friedrich NIETZSCHE (2001): *Wagnerről és Schopenhauerről*. Holnap Kiadó, Budapest, 43.

⁷ NIETZSCHE (2001) i.m. 44.

⁸ NIETZSCHE (2001) i.m. 44.

⁹ NIETZSCHE (2001) i.m. 45.

¹⁰ NIETZSCHE (2001) i.m. 45.

¹¹ NIETZSCHE (2001) i.m. 49.

*teszi meg önmaga törvényévé: ne csapj be senkit, még önmagadat sem!*¹² Ehhez pedig feltétlen nagyfokú önismeret kell, szükségeltetik. Az ehhez vezető út pedig nem más, mint ahogy a példaképnél is látható. „Schopenhauer viszont önmagával beszél: vagy ha már mindenképpen hallgatóságra kell gondolnunk, akkor képzeljük el a fiút, akit az apa oktatásban részesít. Nyílt, természetes, jóindulatú beszéd ez..., amely olyan emberek sajátja, akik urak tulajdon házukban (ilyenek az „akaró emberek” – szerk.)..., ellentétben azokkal..., akik többnyire valósággal (csak - szerk.) csodálják önmagukat.”¹³ Három kritérium; a becsületesség, a szívderítő vidámság és az állhatatosság megléte van az ilyen nevelőben, az ilyen apában. Más szóval a példaképnek ezekkel a tulajdonságokkal kell rendelkeznie – vallja Nietzsche –, de csak a mindentől független magányos ember rendelkezik ezekkel. A magányosság azonban nem valami rossz dolog, állítja Nietzsche. Sőt egy helyütt azt írja, hogy „Nagy kegyetlenséggel és mindenféle magyarázatokkal kiegészítve felállították még azt a tantételt is, hogy az elmagányosodás mindig valami titokzatos bűn következménye.”¹⁴ Az elmagányosodás a hagyományos, a hétköznapi nihilizmus melegágya. Pedig „Ezeknek az embereknek, akik szabadságukat belső világukba mentették át, a külvilágban is élniük kell, ...ezek a magányos és szabad szellemek tudják, hogy állandóan mindenben másnak látszanak, mint amilyenek... jóllehet nem akarnak mást, csak igazságot és tisztességet... a halálnál is jobban gyűlölik a szükségszerűnek minősített látszatot.”¹⁵ Mindezen rossz látszat ellenére, tehát kiváló és követendő emberek. /Itt érhetjük tetten a már fentiekben megfogalmazott Nietzsche-i nihilizmusnak a filozófus általi értelmezését a gyakorlatban./ Azaz > A nihilizmusba „torkolás”, és az ezzel egyenértékű értékrend váltás nála nem egyszerűen azt jelenti, hogy az érték az előző érték tagadásaként pontosan annak ellentétébe vált át, azaz az eddigi jó és a rossz, mint minden értéktételezés alapja, s végső mércéje egyszerűen előjelet cserél.< (szerk.)

Ezek után, az elmagányosodás miatti és következtében kialakuló kétségtelen veszélyek felismerésére figyelmeztet, amelyekkel ellensúlyozható minden magányosságból fakadó rossz érzés. Az elmagányosodás oka és egyúttal folytonos következménye, hogy a „kétkedés az igazságban” érzése állandósul, ekkor érkezik el a magányos ember oda, „hogy szent ember legyen, ugyanő, mint intellektuális lény, magában hordja a vágyódást a benne élő géniuszra.”¹⁶ Nietzsche azt mondja; legyen ezekkel tisztában a magányos ember. A negatív hatások okozta felismert depresszióját ne betegségként élje meg, hanem ismerje fel, hogy a saját maga választotta magány (önismeret) nem teher számára,

¹² NIETZSCHE (2001) i.m. 51.

¹³ NIETZSCHE (2001) i.m. 51.

¹⁴ NIETZSCHE (2001) i.m. 56.

¹⁵ NIETZSCHE (2001) i.m. 57.

¹⁶ NIETZSCHE (2001) i.m. 60.

depressziója nem annak oka, sem abból adódó következménye. (Itt kell azzal kiegészíteni, hogy egy ember önismeretének mértéke – minden élettapasztalata ellenére – ellenkező irányban is változhat. Vagyis például egy adott krízis helyzetben, vagy katarzis hatására, avagy éppen egy mély barátság megszűnésekor, egy boldog szerelem megszületésekor csökkenhet a valódi önvizsgálat mélysége.)

Nietzsche tudja, hogy mindezek elérése nem kis nehézségekbe ütközik egy olyan embernél, aki ezt az utat választja. Bátorításul e mondatokat veti papírra: *„engem most mégis elfog a vágy, hogy megmagyarázzam, miképp tudjuk magunkat Schopenhauer segítségével mindannyian korunk ellen nevelni – mivel azt az előnyt élvezzük, hogy Schopenhauer ismertetett meg minket korunkkal.”*¹⁷

A továbbiakban a filozófustárs Schopenhauer /és így Nietzsche is/ saját korának anomáliáit fejti ki „elrettetésül”. Mégis válasszuk inkább a saját korunktól való elhatárolódást, azaz a magányos ember életét. Az anomáliák ismeretében és azok jellemzőivel tudatosan éljünk együtt a mai világunkban – tanácsolja mindenkinek Nietzsche.

Kérem, minden tekintetben, hogy a hallgatóság is válasszon, csak ne a körülöttünk „tomboló” hétköznapi nihilizmust.

Felhasznált irodalom

BIBÓ István (1992): *Nietzsche*. Hatágú Síp Alapítvány, Budapest

CSEJTEI Dezső (2001): *Filozófiai etűdök a végességre*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém

Friedrich NIETZSCHE (2001): *Wagnerről és Schopenhauerről*. Holnap Kiadó, Budapest

¹⁷ NIETZSCHE (2001) i.m. 65.

FEHÉR ÁGOTA
SEGÍTÉS A SZAVAKON TÚL
A RÁHANGOLÓDÓ NEVELÉS MINT NEVELÉSI ÉRTÉK

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr –
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen
feher.agota@sze.hu, feherago@gmail.com

*„Ha gyermeket ölelsz, kuporodj le hozzá, guggolj le, hajolj le, légy egy magas vele!
Tedd a pillanatot, így csodálatossá, szíved szeretetét csepegtesd bele!
Vagy, ha jobbnak látod, emeld fel magadhoz, mutasd: – könnyű szállni, ha a vágy repít!
Lelkesebb az élet, ha közel ér a naphoz, a lélek a fényből új erőt merít!
Öleld apró testét, érintsd meg a lelkét, hadd tudja: – a világ örömteli hely!
Hadd lásson virágot, könnyű szárnyú lepkét, s ne korlátozd lényét, csak hagyd és figyelj!”*
(Aranyosi Ervin: Gyermeki álmom)

Az iskola világa és az érzelmek

Az iskolába kerüléssel jelentős változás történik a gyermekek napjaiban. Az iskola alapvetően azt várja a gyermekektől, hogy tudják egyre inkább kordában tartani ösztöneiket, tudjanak várni, kitartani, a szabad kibontakozás helyett a szabályok, az előírások követése, a teljesítőképesség tudjon megmutatkozni – vagyis az értelmi képességek kerüljenek előtérbe az érzelmek hangsúlya helyett. Mindez akkor lehet sikeres, ha a korábbi életszakaszaikban pozitív élményekben részesültek, ha beteljesültek ezek fő feladatai, s kialakult a bizalom, az autonómia, valamint a kezdeményezés képessége. Ha mindezekre épülve kisiskoláskorban a teljesítőképesség megmutatkozása, a teljesítmény elérése nem biztosított, akkor a gyermekek a kisebbségi érzést élik át, ami a későbbi előrehaladásukban is nehézséget jelent számukra.¹

Iskolába kerülve alapvető feladat lesz a tanulás, mely csak akkor válhat valódi tanulási tevékenységgé, „ha örömmel, érdeklődéssel, pozitív érzelmekkel, motiváltan, optimistán végzik”.² Mindez azt is jelenti, hogy a pozitív megérintődés, az elköteleződés segítséget jelent a tanulás folyamatának belsővé válásában, s egyre kevésbé van szükség a külső megerősítésekre a fenntartásához.

Az iskolától, a tanulástól való elvágyódás okai részben a törődés- és a játékszükséglet kielégítetlenségében, részben a tanulóval kapcsolatos nem

¹ Erik H. ERIKSON (1997): *Az emberi életciklus*. In: BERNÁTH László – SOLYMOSI Katalin (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest, 27-41.

FRENKL Sylvia – RAJNÍK Mária (2007): *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet – Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, Budapest, 83-94.

² RÉTHY Endréné (2016): *Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jóléte?* In: *Iskolakultúra*, 2. sz. 88-99.

<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/02/07.pdf>

kíváncsi, nyomasztó kötöttség, kötelezettség, stressz, kudarc kiiktatására irányuló vágyban, valamint a fokozódó önállósági törekvés, az iskolán kívüli szabadidős tevékenység növekvő szükségletében azonosíthatóak, hiszen az iskola alapvetően kevésbé épít a tanulók meglévő kezdeményezőkézségére, kompetenciáira, kreativitására, önállóbb próbálkozására.³

A tanulók élmény- és örömforrásként kellene lássák iskolájukat, ahol napról napra érdekességek, sokszínű tevékenység vár rájuk. Amennyiben ezt nem kapják meg, úgy félő, hogy az élményszerzés lehetőségét az iskolával, a tanulással szemben definiálják, és máshol keresik majd.⁴ Az az iskola, ami a verbalításra, az ismeretek elsajátítására fókuszál, vagyis tudásközpontú, az nem igazán törődik a tanári és a tanulói érzelmekkel. Az ilyen iskola a nevelés terén elsősorban a fegyelmezett magatartást állítja középpontba, míg az érzelmi összetevőket tantárgyasítja⁵, ám kérdéses, hogy ezek során valóban mennyire tud megvalósulni a mélyebb érzelmi kapcsolódás.

Az érzelmi nevelésen túl maga a tanulási tevékenység is számos mozzanatban érzelmi megérintődést kíván, ám nem kérdés, hogy ehhez az érzelmi háttérrel, támaszt és gondoskodást a pedagógusoknak szükséges biztosítani. Mindennek pedig még jelentősebb szerepe van az iskolakezdés időszakában, amikor az óvodából érkező gyermekek tanítóik személyéhez való kötődésük során akár az édesanyához való kötődés érzelmi mélységeit is átéli. A pedagógusoknak tehát érzékenyvé kell válniuk a gyermekek finomabb reakcióinak követésére, aktuális szükségleteik megismerésére, az ahhoz történő alkalmazkodásra. Meg kell ismerniük a tanulók érzelmi világát, az iskolához fűződő attitűdjeit, és fokozott érzelmi támaszkodást, érzelmi muníciót szükséges nyújtaniuk számukra.⁶

A pedagógusok mint az érzelmi támasz biztosítói

A pozitív osztálytermi klímát a következő tényezők megvalósulása jellemzi: elfogadás, empátia, pozitív visszajelzések küldése és kongruencia. A pozitív légkör fenntartása folyamatos érzelmi munkával jár, ám mindez a pedagógust is közelebb segíti céljához, ami pedig megerősíti viselkedése fenntartását.⁷

³ RÉTHY (2016) i.m. 92.

⁴ RÉTHY Endréné (2001): *Motivációs elképzelések*. In: GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 177–201.

RÉTHY Endréné (2001): *Pedagógusok a tanításról*. In: GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 65–83.

⁵ ZRINSZKY László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. OKKER Kiadó, Budapest

⁶ RÉTHY (2016) i.m. 93.

⁷ FALUS Iván (2001): *A gyakorlat pedagógiája*. In: GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15–27.

SUPLICZ Sándor (2012): *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*. PhD-disszertáció. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen

Az iskolai érzelmi jóllét összetevői:

- iskolai körülmények: környezet, az iskola mint szervezet meghatározói, szolgáltatások, a tanítás minősége, biztonság, interakciók;
- társas kapcsolatok: társas hangulat, csoportfolyamatok, tanár-tanuló kapcsolat, kortárskapcsolatok;
- önmegvalósítási lehetőségek: értékelés, lehetőségek, irányítás, bátorítás, döntéshozatalban való részvétel, önértékelés erősítése, kreativitás;
- egészségi állapot: pszichoszomatikus tünetek, betegségek;
- a tanár elégedettséget, biztonságot, szakszerűséget sugárzó személyisége mint modell, minta.⁸

Jól látható, hogy az iskolai jó érzések, örömforrások megszületésére több fontos tényező egyaránt hatással van, s ezek között a pedagógus személye csak az egyik, ám igen jelentős tényezőként azonosítható.

„Evidens a hatékony nevelés, oktatás szempontjából, hogy azt olyan pedagógusok végezzék, akik magas érzelmi intelligenciával rendelkeznek, így érzelmileg kiegyensúlyozottak... elégedettek, boldogságra képesek, s ez által megfelelően vonzó, követendő mintát nyújtanak tanítványaiknak.”⁹

A pedagógusnak meg kell ismernie a gondjaira bízott gyermekek érzelmi világát. A tanár empátiája teheti lehetővé a tanítványok érzelmeinek formálását, pozitív érzelmeik megerősítését a negatívak ellenében.¹⁰ Az érzelmeik kiemelt moderátorfunkciót töltenek be a tanulók életében, s ha nem kapnak pedagógiai segítséget saját érzelmeik megismeréséhez, kognitív kiértékeléséhez, a negatív érzelmeik leküzdéséhez, még több érzelmi problémát, zavart kell átélniük.¹¹ A pedagógusok egyik fontos felelőssége kapcsolódik tehát a tanulók érzelmi nevelésének felelősségéhez.

Nagy József ugyancsak kiemeli, hogy a gyermekek nevelése-oktatása nagymértékben érzelmi faktorokkal függ össze. A pedagógiai kultúra talán leglényegesebb meghatározója a gyermekek és pedagógusaik közötti kötődés, a ragaszkodás, a bizalom.¹² Mindezt csak egy empatikus, érzékeny pedagógus érdemelheti ki, aki figyelemmel kíséri a gyermekek személyiségének teljességét. „A tanítás olyan érzelmi gyakorlat, amely érzelmi megértést kíván.”¹³

⁸ KONU, A. I. – LINTONEN, T. P. – RIMPELA, M. (2002): *Factor associated with school children general subjective well-being*. In: *Educational Research*, 2. sz. 155–165.

⁹ RÉTHY (2016) i.m. 88.

¹⁰ RÉTHY (2016) i.m. 94.

¹¹ BÁNYAI Éva – VARGA Katalin (2013): *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmeik világa*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest

¹² NAGY József (2010): *Az új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged

¹³ HARGREAVES, 1998, Id: MESTERHÁZY Mária – VÁAMOS Ágnes (2016): *Pedagógusok nézetei az érzelmi kompetenciáról*. In: *Iskolakultúra*, 11. sz. 20.

A tanári empátia, a fokozott törődés, a bizalom és a nyitottság teheti lehetővé leginkább a tanulók érzelmi készségeinek fejlesztését. Mindemelllett azok a tanárok jelentenek a gyermekek érzelmi fejlesztése szempontjából a legnagyobb támaszt, akik saját maguk is képesek feldolgozni az iskolában, osztályteremben történtek érzelmi aspektusait, reflektív dialógust folytatni az érzelmek feltárásával. Ők tudnak tekintettel lenni arra is, hogy a pedagógiai tevékenység mélyen személyes és érzelmileg telített tevékenység, esetenként „érzelmi megpróbáltatás”, ami az egész személyiséget próbára teszi.¹⁴ A folyamatban tehát kiemelt szerepet tölt be a tanárok saját érzelmi világa is, hiszen a legerősebb érzelmi kötelék a szülők után a pedagógusokhoz fűződik – a kortárscsoporttal való kapcsolaton túl.

Mindezek nyomán az iskolai tevékenység örömteljessé tétele, az iskola örömforrássá válása a következő tényezők megvalósulásával válhat teljessé:

- az érzelmi nevelés feltételrendszerének kiépítése;
- érzelmileg kiegyensúlyozott, a munkájukkal elégedett tanárok foglalkoztatása;
- a gyermekek érdeklődésének, adottságainak, aktuális szükségleteinek megfelelő feladatok, tevékenységek felkínálása;
- új módszerek kidolgozása, melyek segíthetik a pedagógiai kultúra megújítását;
- pozitív megerősítők alkalmazása, valós sikerekhez juttatás, támogatás, segítés, befogadás, empátia;
- valamint az önszabályozó tanulás fokozatos kiépítése, mely a tanulási technikák elsajátításán túl a kognitív (metakognitív) és motivációs stratégiák kiépítését is segíti, ezáltal biztosítja az élethosszig tartó tanulás eszköztárát.¹⁵

A ráhangolódás mint a gyermekekkel való kapcsolat fő meghatározója

A pedagógusok kapcsolódása a gyermekekkel alapvetően teljes személyiségek kapcsolatba lépését is jelenti, élményeik és érzéseik teljességével. Az iskolai élet korántsem összegezhető feladatok teljesítésén keresztül, hanem mindazoknak az élményeknek és érzéseknek fontos kifejeződnie benne, amelyek a személyiség számára alapélményekként is tekinthetők.

A **bizalom** élménye oly alapvető a személyiségfejlődés folyamatában, s ezt természetesen a gyermek első legfontosabb gondozója, az édesanyja formálja leginkább. A gyermekben akkor alapozódik meg a bizalom élménye, ha átéli azt,

¹⁴ KONCZ István (2008): *Az iskola mint „rémálom”*. In: BÁBOSIK István – KONCZ István (szerk.): *A szociális életképesség megalapozása az iskolában*. PEM, Budapest, 75–105.

¹⁵ RÉTHY (2016) i.m. 94.

hogy az anya rá figyel, s őt így állandóság, biztonság veszi körül. „Folyamatosságra, megszokottságra, összhangra van szüksége ... így idővel bízunk abban, aki őt óvja, védelmezi, elfogadja és szereti.”¹⁶ Ha átéli azt, hogy megértik őt, egyúttal reménye is lehet abban, hogy az anya máskor is figyel rá és beteljesíti az ő vágyait. A személyiségfejlődés kezdetén tehát a bizalom megalapozódásán keresztül van lehetőség a hit és a remény megtapasztalására is.¹⁷

A gondozó érzékeny válaszkészsége e folyamatnak kiemelt meghatározója, a gyermek jelzéseinek követése és az azokra való ráhangolódás által. „Ha a gyermek azt tapasztalja, hogy lényé és cselekedetei örömet szereznek a szüleinek, ez boldogsággal és a fontosság tudatával tölti el, érzi, hogy a szülei őt tekintik örömük forrásának. Ily módon a szülők helyeslése arra ösztönzi, hogy kialakítsa saját énjét és lehetővé teszi számára, hogy mindenki mástól különböző, jól körülhatárolt lénynek érezze magát.”¹⁸

A kezdeti bizalom megtapasztalásának kiemelt hatása van tehát az egyén önmagába vetett bizalma és későbbi kötődései alakulására nézve is: a bizalomteli korai kapcsolat mintázódása alapvetően kíséri a későbbi társas kapcsolatokat, így a pedagógussal való kapcsolódás jellegét is meghatározza. A folyamatnak pedig alapvető része a pedagógus érzelmi fogadókészsége, a gyermek világára hangolódása és beleérző képessége, empátiája egyaránt, ami a gyermekhez való viszonyulásának és az ő érzelmi nevelésének fontos kísérője kell legyen.

Az **empátia** a legfontosabb pedagógiai alapképességek egyikének tekinthető. A tanárok empátiája, törődése, nyitottsága és bizalma a tanulói érzelmek formálásának alapja, meghatározó szerepet játszik abban, hogy örömforrássá váljon számára az iskola. Az empátikus tanár sikeresen kommunikál tanítványaival, ami a tanítás-tanulás minőségét is befolyásolja, magas szintű morális értékrenddel rendelkezik, és modellként szolgál tanítványai morális fejlődésében, ami a tanulók közötti pozitív kapcsolatok formálódására is hatással van.¹⁹

Az empátia görög szó, eredeti jelentése: erős érzelem, szenvedély. A „pátosz” fogalma már az ókori görög szellemiségben is azt a felismerést tükrözte, hogy a nagy érzelmek egyaránt magukban hordozzák a szenvedést és a szenvedélyt. Eredetileg ugyanis ez a szó bajt, betegséget, együtt szenvedést jelent. A beleélés-beleézés képessége által a megértésre törekvő személy a másik szubjektív élményvilágát, élményhatárait tölti ki.

Ezen rezonancia azonban már nem jelent teljes felolvadást a másikban, mivel eközben önmagában is képes felidézni a másik személy érzelmi és kognitív

¹⁶ Jean VANIER (1999): *Hazatérésünk – fedezzük fel azt, ami közös mindnyájunkban*. Vigilia Kiadó, Budapest, 90.

¹⁷ FEHÉR Ágota (2015): *Az ember társas világának értékei*. Szent István Társulat, Budapest

¹⁸ Bruno BETTELHEIM (1991): *Az elég jó szülő*. Gondolat Kiadó, Budapest, 172.

¹⁹ MESTERHÁZY – VÁMOS (2016) i.m. 21.

állapotait.²⁰ Fontos kiemelni, hogy a segítő bár átérzi a másik személyes jelentéseinek belső világát, közben azonban egy pillanatra sem veszítheti el a „mintha-minőséget” – tehát nem ugyanazt, csak „mintha” azt érezné.²¹

Az empátia szerepe abban is rejlik, hogy általa a meglevő erőforrások, fejlődési potenciál is azonosíthatók. Fogalomkörének összetettségét Buda Béla „gyöngyhalász-hasonlata” szemlélteti leginkább. A gyöngyhalászok lemerüléséhez és felbukkanásához hasonlóan az empátia is „sajátos kétpólusú személyiség-működés”: a másakra való ráhangolódás, érzelmi beleolvadás, valamint az átéltek tudatos feldolgozásának folyamatai a sajátos kommunikáció által kapcsolódnak össze benne.²²

Együtt érezni valakivel igen mély belső munkát jelent, az illeszkedés élményét, jelensége pedig eredendően feltételezi a **ráhangolódás** megvalósulását.²³

A ráhangolódás sokkal többet rejt a szavakban kifejezhető tartománynál. Közel áll jelenségéhez a latin *salus* szó, amely egyszerre jelent üdvösséget, megmentést és egészséget. „Az igazi egészségben, valódi emberi kibontakozásban benne van tehát egy »mentőakció«, egy üdvözítő tett.”²⁴ A szó nyelvi gyökereit megragadva azonosíthatjuk a francia *compassion* szót, ami együtt szenvedést is jelent. A fogalom ugyanakkor jóval sokszínűbb élményeket rejt.²⁵

„Az együttérzés inkább jelenlét, mint közelség kérdése. ... A jelenlét nem egyszerű ottlét, hanem személyek közötti kapcsolat”.²⁶ Egyet jelent azzal, hogy az egyik ember a másikkal valódi közösséget vállal, belső készséggel, együttal tisztelettel is viszonyul az ő irányában. Mindemellett az együttérző jelenlét arról szól, hogy a társ „jelen van a szenvedő mellett, ugyanakkor önmaga marad.”²⁷ Az igazi jelenlét tehát támaszt nyújt, mélyebb együttlétet, együttal a kölcsönösség és az élmények megoszthatóságának átélése is megvalósul általa.

A jelenlét és az együttérzés képessége sosem valósulhat meg a szív nélkül, s az együttérzés során egységre kell törekednünk a szív rezdülése és az irgalom kifejezése között. Az együttérzés nem válhat teljessé együttérző tekintet nélkül sem. „Elsősorban nem arról van szó, hogy »hogyan« nézünk, hanem a szív

²⁰ KULCSÁR Zsuzsanna (2002): *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

²¹ KULCSÁR Zsuzsanna (1999, szerk.): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

²² BUDA Béla (2006): *Empátia – A beleélés lélektana*. Urbis Kiadó, Budapest

²³ FEHÉR (2015) i.m. alapján

²⁴ Philippe MADRE (2002): *Az együttérzés iskolája*. Nyolc Boldogság Katolikus Közösség, Homokkomárom, 78.

²⁵ BAGDY Emőke és mtsai (2011): *Hidak egymáshoz – Empátia, kommunikáció, konfliktuskezelés*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest

²⁶ MADRE (2002) i.m. 175.

²⁷ MADRE (2002) i.m. 175.

tartalmáról, ami tükröződik a tekintetünkben.”²⁸ A tekintet mindemellett sokkal mélyebb üzeneteket is tükröz: kifejezi, hogy nem vagyunk egyedül a szenvedésben, hogy van társunk benne, akivel megoszthatóvá válnak, közössé tehetőek az érzések. A tekintetek találkozása így teremt különleges lehetőséget a kölcsönösség átélésére.

A hangok, a szavak világa és a megérintődés további támaszt nyújt a ráhangolódás és az együttérzés teljességének megtapasztalásához. Meghallani és meghallgatni a másikat olyan bensőséges kapcsolat alapjává válik, ami csak a személyes összehangolódáson keresztül érvényesülhet. Mindemellett „ha együttérző lelkülettel, a jelenlét vágyával hallgatunk, a csend önmagáért beszél, és néha sokkal kíváncsiabb a szavaknál. A csend ugyanis nem némaság. Itt is a Lélek helyezi a szívünkbe, hogy mire van szükség.”²⁹

A ráhangolódás és az együttérzés különleges megérintődés által is megvalósulhat, hiszen a kapcsolatban levő felek egymás kisebb testi rezdüléseit is követik, akár „utánozzák”. A szinkronicitás mechanizmusai már az ún. tükroneuronok szintjén, vagyis az idegrendszerben leképeződnek, s ez a testi szintű rezonancia segítségével szolgál a másik fél helyzetének mélyebb követéséhez.³⁰ A finomabb gesztusok, mozdulatok követésével pedig a társ személyes világa is közvetlenebbül van hatással ránk, ezáltal megérthetőbbé is válhat.³¹

A készséges odafigyelés nem függ a tudástól, az alkalmazott segítői módszertől, technikától, csakis a személyes ráhangolódás, a bizalom formálásának készsége határozza meg. „Ahhoz, hogy együttérző füllel hallgassuk meg a szenvedő embert, »bensőséges lelkületre« van szükségünk, amely ... a szív figyelme ... A bensőséges lelkületű figyelem pedig tele van reménységgel.”³² A megterhelő élményekkel küzdő személy számára így egy másik fél, aki meghallgat, és akivel az érzések is megoszthatók, egyúttal nemcsak átvesz a terhekből, hanem segíthet meglátni a pozitív jövőt is. Az együttérzés így nemcsak a jelenben nyújt támaszt, hanem olyan lendülettel is gazdagabbá tesz, ami a továbblépés sikeréhez is elengedhetetlen.

²⁸ MADRE (2002) i.m. 179.

²⁹ MADRE (2002) i.m. 190.

³⁰ Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szinkronicitás jelenségének másféle megvalósulását sem, ami Carl Gustav Jung nyomán kifejezi egyfajta megérzését a térben egymástól távol, ám időben egyszerre történeteknek. Érzelmileg szoros kapcsolatban álló személyek között mindezt egymás iránti szeretetünk kifejeződéseként is megélhetik. Az azonban nem kérdés, hogy „téri-idői és oksági összefüggéseken kívül és túl létező jelenségek” ugyancsak részei életünknek és élményeinknek. (BAGDY Emőke (2011): *A transzperszonális pszichológia szellemi horizontja*. In: BAGDY Emőke – MIRNICS Zsuzsanna – NYITRAI Erika (szerk.): *Transzperszonális pszichológia és pszichoterápia*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 53-70.)

³¹ Joachim BAUER (2010): *Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és a tükroneuronok titka*. Ursus Libris Kiadó, Budapest

³² MADRE (2002) i.m. 185.

Mindezek alapján tehát „az együttérzés azt jelenti, hogy nem maradunk kívül a másik ember életén”.³³ A gondoskodás lelki egységet teremt a másikkal, egyúttal a gyengéd gondoskodást nyújtó felet is többé teszi, akár gyógyító hatást nyújt számára.

Szükség van tehát olyan tanárookra, akik képesek „az osztálytermet biztos menedékhellyé formálni, amely védelmet nyújt a gyermekeknek a közösségi élet viszontagságaival szemben, ... ha sikerül kialakítania a tanulók elköteleződését, ehhez pedig ... ápolja és erősíti a diákjaival való kapcsolatát, tiszteletben tartja egyéniségüket, és mindenkiben a jót keresi”.³⁴ Az érzelmi komponens érintettsége, a ráhangolódás kifejeződése és az empátiás érzékenység pedig az iskolai erőszak minden formájával negatívan korrelál.³⁵

A ráhangolódó nevelés megvalósulása a gyakorlatban

A gyermekek világának érzékeny követése különös fontossággal bír minden pedagógus munkájában, különösen azon gyermekekkel való pedagógiai munkában, akiknek testi-érzékszervi, tanulási vagy más területen nehézségekkel kell megküzdniük. Figyelembe véve mindezt, a ráhangolódó nevelés jelenségvilágáról, megvalósulásának módjáról, a kifejezését segítő személyes és módszertani meghatározókról, helyzetekről kérdőíves vizsgálatban szoltítottuk meg a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karának gyógypedagógus hallgatóit. Összesen 52 kérdőív érkezett vissza, amely válaszok jellegzetes tendenciáit mutatjuk be a következőkben.

A ráhangolódó nevelés kiemelt célcsoportja – a csoport „gyenge láncszemei” és élményeik

A célcsoport sajátosságai:

külső-belső másság
bármilyen módon kilóg a sorból
visszahúzódo, csendes, félénk, magának való gyermekek
bármilyen sérülés okán lehet valaki egy csoport gyenge láncszeme
érzékszervi fogyatékoság
értelmi fogyatékoság
autizmus
érzelmileg gyenge

³³ MADRE (2002) i.m. 190.

³⁴ Stuart W. TWEMLOW – Frank C. SACCO (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok?* Flaccus Kiadó, Budapest, 56.

³⁵ A. KAUKIAINEN – K. BJÖRKQVIST (1999): *The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression*. In: *Aggressive Behavior*, 2. sz. 81-89.

túlsúlyos vagy más testi problémával küzd

A válaszadók gondolatai hűen tükrözik mindazokat a főbb meghatározókat, amelyek nyomán egy gyermek sajátos helyzetbe kerülhet közösségén belül – legyen az akár kiemelt, szembetűnő jellegzetesség, vagy rejtettebb, mások számára kevésbé nyilvánvaló, esetleg zavaró tényező. Bizonyos, hogy bármelyik sajátosság jelenik is meg, az egyén és a csoport gondozójától, nevelőjétől a hozzá illeszkedő viselkedésmódot, pedagógiai eszköztár alkalmazását kívánja, amelynek részeként a gyermek egyéni világára való ráhangolódás kifejeződése is kívánatos volna.

A célcsoport érzelmi megterhelődésének azonosítása:

csalódottság, bánat
szánalom, sajnálat
kiközösítés, kirekesztés, eltasztás, elutasítás
magány érzése, elszigeteltség
egyedülléttől való félelem
elfogadnak-e olyannak, amilyen vagyok, elfogadás hiánya, megbélyegzés
meg nem értettség
önértékelés csökkenése, önbizalomhiány, bizonytalanság
zárkózottság, kapcsolatok létesítésének hiánya
megvetés
piszkálódás, bántás
csúfolás, gúnyolás
szorongás
félelem
frusztráció
érvényesülni vágyás

A ráhangolódó nevelés nagymértékben megsegíti az egyén érzelmi világával való együttérzés megvalósulását is. Erre azért is van szükség, mert a testi-lelki nehézségeket átélő gyermekek számos megterhelő érzést is hordoznak magukban, s amennyiben ezeknek észrevétele megvalósulhat, és hozzájuk illeszkedő érzékeny válaszreakciót kaphatnak gondozójuktól, az jelentős támaszt nyújt megnyugvásuk elérésében, ami által pedig új erőkre is lelhetnek magukban.

A válaszadók gondolatai megmutatják a célcsoport élményeinek összetettségét, egyaránt érintve a közösség reakcióiból eredő, és az ezek nyomán kialakuló személyes, belső világban azonosítható élményeket. Látható a válaszok megfogalmazása nyomán is, hogy többségében kiemelt élményekként kerültek azonosításra az egyéni negatív érzések, a bezárkózáshoz vezető élménykörök, valamint a környezet negatív reakcióiból eredeztethető, illetve ezek kompenzálásaként megmutatkozó viselkedésformákhoz köthető élmények.

A ráhangolódo nevelést megvalósító pedagógusi viszonyulás – a sérülékenység megérzése

A megterhelő élményeket átélő gyermekek sérülékenységének megérzését segítő jelzések azonosításához kapcsolódóan a következő jellegzetes főbb válaszok születtek:

kedvetlenség, lehangoltság, szomorúság, mosoly elmaradása
csendes, keveset beszél, szegényes szókincs, szűkszavú, monoton beszéd
bátortalanul, visszafogottan beszél, nem mer beszélni, bizonytalan
kerüli, eltereli a témát, másról kezd beszélni
lekicsinyli magát
negatívumokkal teli, örök negativitás, negatívan értékeli magát is, negatív kommunikáció
önringatás, befelé fordulás, csoporton belül egyedül érzi magát
tartózkodó, visszahúzódó, félszeg, gyakran van egyedül
védekező testtartás
játéka szomorú, lehangolt
baráti kör hiánya, láthatóan nem barátkoznak vele
félreül a többiektől
sír, sokat sír
elutasító
verekedés, agresszió, indulatosság
mást csinál, mint amit kellene
tanácstalan, sokat kérdez

Természetesen a gyermekek akár ugyanazon élethelyzetekben is sokféleképpen érintődnek meg, így a segítők csak akkor tudnak megfelelő támaszt adni számukra, ha ezt a személyes különbözöséget is figyelembe veszik. A válaszadók gondolatai mindemellett kifejezik, hogy mind az egyedüllét, a zárkózottá válás, mind az agresszivitás, elutasítás támadó jellegű kifejezése, mind pedig a kitérő reakciók fontossággal bírnak, és személyes odafigyelést, a pedagógus ráhangolódoását, megértési törekvéseit igénylik a megfelelő segítés mód megtalálásának érdekében. A pedagógus tehát hiába látna jónak bizonyos beavatkozásokat, ha a saját segítői szándékú elgondolásait nem szabja az egyén jelzéseire, pillanatnyi, itt és most-ban kifejezett reakcióira, akkor könnyen félreecsúsztatnak a törekvések – a gyermek jelzéseinek folyamatos monitorozása és az ahhoz illeszkedő válaszreakció megtalálása tehát alapvető a folyamatban.

A ráhangolódo nevelés kifejeződési módjai

A célcsoport élményeinek, reakcióinak körvonalazása után a ráhangolódo nevelés kifejeződéséhez segítséget jelentő csatornák azonosítása állt középpontban. A válaszadóknak ötfokú skálán kellett megadniuk saját

megítélésük alapján az egyes csatornák fontosság, szükségesség szerinti értékét 0 és 4 között, ahol 0: legkevésbé szükséges ... 4: leginkább szükséges, illetve új csatornával kiegészíteni a felsoroltakat. Az egyes szempontokhoz kapcsolódó átlagértékek sorrendben a következők lettek:

érzések átélése: 3,58

mosoly: 3,7

fantázia, a helyzetének elképzelése: 3,55

szabad kibontakozás engedése: 3,54

szemkontaktus: 3,52

információ az illető helyzetéről: 3,42

érzések megfogalmazása: 3,42

tudatos átgondolás: 3,26

csend: 2,93

érintés: 2,84

szabadon lebegő figyelem: 2,55

más tényező szükséges: empátia, bizalom, egyéni sajátosságok
figyelembe vétele, érdeklődés, kérdésekkel pontosítás

A válaszadók a gyermekek világára való ráhangolódásuk kifejeződési területeként tehát leginkább az érzések átélését találták lényegi szempontnak, emellett az átélt érzés megfogalmazása már kevésbé fontos meghatározónak bizonyult. Nagyobb hangsúlyt kapott továbbá a gyermek helyzetének elképzelése, ami a fantázia által akár mélyebb bevonódást is jelenthet az összhang kialakulásában. Hasonló segítséget tükröz a folyamatban a gyermeki szabad kibontakozás engedése, ami valóban előhívhatja az ő saját egyéni világának megmutatását, ezzel pedig formálásának lehetőségét is szükség esetén. A pedagógus biztató támogatásának kifejezésében a mosoly és a szemkontaktus jelentősebb tényezőnek mutatkozik, ám a csendben követés érdekes módon kevésbé bizonyult lényegesnek. A megkérdezettek körében mindemellett saját gondolataik mentén kiegészítő válaszok is megfogalmazódtak. Jó látni ezekben azoknak a tényezőknek a rögzítését, amelyek a ráhangolódást igazán teljessé, mélyebbé is formálják, s a bizalommal, az együttérzéssel való összefonódását ugyancsak alátámasztják.

A ráhangolódó nevelést segítő pedagógusi személyes jellemzők

Következő kérdésben azoknak a pedagógusi tulajdonságoknak a pontosítása volt a válaszadók feladata, melyek a ráhangolódó nevelés megvalósulásához szükségesek. A válaszok főbb tendenciái a következők:

empátia, együttérző képesség, átérző képesség, megérzés
személyessé tevés, közvetlenség, barátságosság, türelem
odafigyelés, figyelmesség
megértés
kedvesség, szeretet
megbízhatóság
segítőkészség
tudatosság
nyitottság, őszinteség
találékonyság, kreativitás, humor
precizitás, pontosság
elhivatottság
jó emberismeret
problémamegoldó képesség

A pedagógus-gyermek kapcsolat pozitív formálódásához természetesen alapvetően minden helyzetben szükség van bizonyos érzelmi és társas készségekre, ám a gyermekek személyiségére jobban fókuszálni tudó pedagógus személyes világát tekintve ezek közül egyesek hangsúlyosabbá kell váljanak. A ráhangolódási készség mélyebb megérzésekhez is segíthet, s a kapott válaszokban is kirajzolódó kellő türelemmel, kibontakozást támogató viszonyulással, idő biztosításával és fogadókészséggel a gyermek bizonyosan közvetlenül is érezni fogja, hogy nincs egyedül.

A válaszadók gondolatai alapján a ráhangolódás kifejezését szükséges kísérnie továbbá a pedagógus kreatív, a gyermekek nyelvét is értő szemléletének, mindemellett a folyamat akkor válhat teljessé, ha a gyermekkel közösen átélt érzések mellett azok tudatosítása is megvalósulhat, s a precizitás és a problémamegoldó készség, mint a felnőttek iránymutatásának kapaszkodót adó lehetőségei szintén kifejeződhetnek – az adott gyermek személyére szabva természetesen.

A ráhangolódó nevelést segítő, pedagógiai eszköztárban rejlő jellegzetességek

A ráhangolódó pedagógus személyes jellemzőinek azonosításán túl a kapcsolódó nevelési eszköztárnak, szóbeli és nem szóbeli viszonyulásmódnak pontosítása volt a kitöltők következő feladata. Ezen nevelési jellegzetességek körében a következő jellegzetes válaszok fogalmazódtak meg:

barátságos hozzáállás, pozitív hozzáállás, dicséret, bizalom támogatása
türelem, nyugalom, nyugodt hangnem
figyelmes meghallgatás, nyugtató szavak, óvatos kérdezés és odafigyelés
beszéltetés és meghallgatás, figyelmesen meghallgatni és vigasztalni
mosoly, szemkontaktus, biztató tekintet
érintés, simogatás, közelség – biztonságérzet

hagyni a gyermek személyiségének kibontakozását
kevésbé hierarchikus légkör
gazdag eszközök, játékok, rajzolás
kreativitás
nyitottság, közvetlenség
érzések bemutatása és átélése, megfogalmazása és tudatosítása, megerősítések
küldése
sajátos képességek figyelembe vétele
példamutatás

Tekintettel arra, hogy bármilyen nevelési elv csak a pedagógus személyén, közvetlen pedagógusi eszköztárán keresztül fejeződik ki, ennek pontosításával bízunk abban, hogy gyakorlati mintát is nyújthatnak a megfogalmazódó gondolatok.

A kérdőív kérdéseire kapott válaszok a ráhangolódó nevelés megmutatkozásához elengedhetetlen nyugalmas, biztonságérzést sugárzó légkört említik legtöbbször, ami a szavakon túli csatornák szerepére irányítja a figyelmet – pl. a mosoly, a jóleső érintés megvalósulásával. Amennyiben ezek kifejeződhetnek, úgy lehet remény arra, hogy a szóbeli kapcsolatba kerülés ugyancsak egymásra hangolódást, összhangot, és további közeledési lehetőségeket rejt. Ehhez természetesen az is fontos, a beszélgetés során szintén a gyermekekre hangolt viszonyulás tükröződjön, vagyis a pedagógus csendes odafordulása, meghallgató szándékának kifejezése valósulhasson meg, melyek által a gyermek a saját tempójában tud oldódni, a pedagógus figyelmét el- és befogadni.

Megsegíti a folyamatot a gyermek sajátos nyelvének teret engedés, ehhez illeszkedő eszközök, játékok választása, valamint a ráhangolódás pedagógiai támogatása célzottan az érzéseket kifejező és tudatosító feldolgozáson keresztül. A pedagógus megerősítő visszajelzései alapvető segítséget jelentenek az adott gyermeki reakció gyakoribbá válásában, legyen az akár a bezárkózás csökkenése, vagy egy indulat megszelídítése. Ha pedig ő maga azt érezheti, hogy társat kapott, aki megérti őt, ezzel jobban elfogadja kezdeményezéseit, akár formáló törekvéseit is.

A ráhangolódó nevelést segítő környezeti tényezők

A pedagógusi törekvések megvalósulásának elengedhetetlen kísérője mindaz a környezet, amely tevékenységét kíséri, körülveszi. A ráhangolódó nevelés kifejeződését segítő környezet azonosítására vonatkozó válaszadói gondolatok a következők:

csend
elfogadó környezet

barátságos helyszín
nyitott csoporttársak
nyugalom
pozitív, vidám helyszín
kettesben a pedagógussal
természetes, kényelmes környezet
eszközökben gazdag környezet
nyugodt, megszokott környezet
egyénséghez közel álló
feszültségmentes
stabilitást sugároz
otthonos, támogató, biztonságos
melegséget sugárzó

A válaszokat áttekintve látható, hogy a ráhangolódást segítő környezetet leginkább olyan jellegzetességek kiemelésével körvonalazták a válaszadók, amelyek a megnyugvást, a biztonságérzést, s ezáltal a személyes támasz élményét, valamint a kibontakozás támogatását is megsegítik. Szerepet kapott a stabilitás, az állandóság élménye, amely ugyancsak a biztonságérzés forrása, s a világ kiszámíthatóságának átélésén túl az egyén önmagára találásának, lelki megerősödésének támaszául is szolgálhat.

A ráhangolódó nevelésről összességében alkotott gondolatok

A gyermekek világára való ráhangolódás pedagógusi kifejeződési formáira és környezeti meghatározóira való figyelem után a válaszadók feladata az volt, hogy benyomásuk alapján egy hasonlatot keressenek hozzá kapcsolódóan, fejezzék be a következő mondatot: „A ráhangolódó nevelés olyan, mint”. A következő jellegzetes válaszok érkeztek:

eggyé válni valaki érzéseivel
egy babavárás
az anya-gyermek kapcsolat kialakulása
egy elég jó édesanya
elültetni egy magot, gondozni, és várni, míg virág nem lesz belőle
egy folyamatosan odafigyelő nevelés
egy kötetlen beszélgetés a társammal
egy földöntúli élmény
apály-dagály
egy másik személy bőrébe bújás
a gyermek érzéseit figyelni, képességeit segíteni
megszelídíteni egy vad kiscicát
egy kő simára csiszolása
egy szörnyet megnyugtítani
felkarolni az elesettet

valakit megtanítani a belső motiváció megtalálására
rávezetni valakit saját maga elfogadásához
a gyermek megfelelő fejlődéséhez szükséges eszköz

A megfogalmazott mondatbefejezések kapcsán szépen kirajzolódik a ráhangolódó nevelés üzenete, a kifejeződésével átélhető élmények: a személyiségbeli megnyugvás, egyfajta új erőre találás lehetősége. A legtöbb válasz a kapcsolatba lépés kora gyermekkori, akár várandóssághoz kapcsolódó, édesanyával megvalósuló élményeihez teszi hasonlatossá a ráhangolódó pedagógus viszonyulását a gyermekekhez. Mások az együttérzés megvalósulásához illeszkedő élményeket idézik fel a ráhangolódás segítségével, és megjelenik az érzések és a személyiség formálásának lehetősége is a ráhangolódás kifejeződésén keresztül.

Összegzés – a pedagógusok ráhangolódási készségeinek fejlesztése

A gyermekek és a pedagógusok életének jelentős meghatározója az iskola és annak légköre, amelynek alapvető jó érzést és húzóerőt, személyes kibontakozást segítő formájának megvalósulása mindannyiuk számára támaszt jelenthet. Természetesen mindez több tényező együttes hatásának tükrében formálódik, amelyek közül a jelen írás a pedagógusi ráhangolódás készségével, kifejezési formáival, megsegítő környezetével és lehetséges hatásmechanizmusával foglalkozott.

Bizonyos, hogy ha a gyermekek átélhetik, hogy pedagógusaik az elvárásokon túl rájuk, az ő személyükre is igazán figyelnek, meghallgatják őket, megoszthatják vele jó és kevésbé jó élményeiket, tapasztalataikat, ezzel társat kapnak személyükben, úgy a pedagógussal való kötődésük is pozitív érzésekkel kísérődhet, ami pedig tanulmányi eredményességet is megsegíti. Főként a kisiskolások számára jelent kiemelt kötődési támpontot a pedagógus, de azoknak a gyermekeknek, akik testi, érzékszervi vagy más sérülésekkel küzdenek, szintén jelentős kapaszkodót adhat – mindez pedig az érzelmek világán keresztül bontakozik ki igazán.

Nagy segítséget jelenthet a ráhangolódó nevelés megsegítésében tehát a pedagógusok érzelmi kompetenciáinak megerősítése, ami a következő tényezőkkel válhat teljessé:

- (1) az emocionális állapot tudatosítása;
- (2) mások érzelmeinek felismerése;
- (3) az adott kultúrára jellemző érzelmi és önkifejezési szótár használata;
- (4) mások érzelmi élményeibe való empatikus és szimpatikus bevonódás;
- (5) annak realizálása, hogy a belső érzelmi állapotnak nem kell megfelelnie a kifejezésnek;

- (6) adaptív megbirkózás a riasztó vagy stresszt okozó érzelmekkel önszabályozó stratégiák használatával;
- (7) annak tudatossága, hogy a kapcsolatok kialakításában szerepe van annak, hogyan kommunikáljuk érzelmeinket;
- (8) érzelmi önhatékonyaság: a saját érzelmek elfogadása, egyensúly, morális érzék.³⁶

Az érzelmi kompetencia fontos hatása a saját érzelmek irányításának képessége, amely döntő jelentőségű az egyén tágabb társas kapcsolatainak, interperszonális folyamatainak kezelésében is.³⁷ Bízunk abban, hogy mindez minél több pedagógus-gyermek kapcsolat pozitív formálásában is segítséget jelenthet csakúgy, mint a ráhangolódás megvalósulásával átélhető támasz élménye társaink és saját belső világunk irányában – hiszen G. Bernanos szavaival:

„Az élet arra tanít, hogy senki nem talál vigaszra, ha mást nem vigasztal.
Semmit sem kapunk, ha nem adunk.
Csak a Teremtő ajándékoz igazán, emberek között csupán csere történik.”

Felhasznált irodalom

- BAGDY Emőke és mtsai (2011): *Hidak egymáshoz – Empátia, kommunikáció, konfliktuskezelés*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest
- Joachim BAUER (2010): *Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és a tükkörneuronok titka*. Ursus Libris Kiadó, Budapest
- BÁNYAI Éva – VARGA Katalin (2013): *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest
- Bruno BETTELHEIM (1991): *Az elég jó szülő*. Gondolat Kiadó, Budapest
- BUDA Béla (2006): *Empátia – A beleélés lélektana*. Urbis Kiadó, Budapest
- Erik H. ERIKSON (1997): *Az emberi életciklus*. In: BERNÁTH László – SOLYMOSI Katalin (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest, 27-41.
- FALUS Iván (2001): *A gyakorlat pedagógiája*. In: GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15-27.
- FEHER Ágota (2015): *Az ember társas világának értékei*. Szent István Társulat, Budapest
- FRENKL Sylvia – RAJNIK Mária (2007): *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet – Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány, Budapest, 83-94.

³⁶ SAARNI, C. (2011): *Emotional Development in Childhood*. In: TREMBLAY, R. – BOVIN, M. – PETERS, R. (szerk.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
<http://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-development-childhood>

³⁷ In: MESTERHÁZY – VÁMOS (2016) i.m. 22.

- A. KAUKIAINEN – K. BJÖRKQVIST (1999): *The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression*. In: *Aggressive Behavior*, 2. sz. 81-89.
- KONCZ István (2008): *Az iskola mint „rémálom”*. In: BÁBOSIK István – KONCZ István (szerk.): *A szociális életképesség megalapozása az iskolában*. PEM, Budapest, 75–105.
- KONU, A. I. – LINTONEN, T. P. – RIMPELA, M. (2002): *Factor associated with school children general subjective well-being*. In: *Educational Research*, 2. sz. 155–165.
- KULCSÁR Zsuzsanna (2002): *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- KULCSÁR Zsuzsanna (1999, szerk.): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Philippe MADRE (2002): *Az együttérzés iskolája*. Nyolc Boldogság Katolikus Közösség, Homokkomárom
- MESTERHÁZY Mária – VAMOS Ágnes (2016): *Pedagógusok nézetei az érzelmi kompetenciáról*. In: *Iskolakultúra*, 11. sz. 16-31.
- NAGY József (2010): *Az új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged
- RÉTHY Endréné (2016): *Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte?* In: *Iskolakultúra*, 2. sz. 88-99.
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/02/07.pdf>
- RÉTHY Endréné (2001): *Motivációs elképzelések*. In: GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 177–201.
- RÉTHY Endréné (2001): *Pedagógusok a tanításról*. In: GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 65–83.
- SAARNI, C. (2011): *Emotional Development in Childhood*. In: TREMBLAY, R. – BOVIN, M. – PETERS, R. (szerk.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
<http://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-development-childhood>
- SUPPICZ Sándor (2012): *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*. PhD-disszertáció. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen
- Stuart W. TWEMLOW – Frank C. SACCO (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok?* Flaccus Kiadó, Budapest
- Jean VANIER (1999): *Hazatérésünk – fedezzük fel azt, ami közös mindnyájunkban*. Vigilia Kiadó, Budapest
- ZRINSZKY László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. OKKER Kiadó, Budapest

H. TÓTH ISTVÁN
A SZENT LÁSZLÓ KIRÁLYUNKRÓL VALLÓ VERSÜNK
A NYELV- ÉS IRODALOMPEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

A nevelési értékek és a tudás szerepe a keresztény pedagógiában¹

Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága – NovoSchool, Budapest
david228@freemail.hu

Előkészítés

Miért is a fenti kettős cím? Azért választottam ezt a megoldást, mert ennek nyomán olyan *értékegyüttes-kapcsolat* ad alapot *a Szent László királyunkról szóló híres László-ének feldolgozásához* a keresztény nevelés eszméi ismeretében, hogy szakmai és lelkiismereti vétek lenne hallgatnom, amikor e különleges nyelv- és irodalompedagógiai alkalom, nevezetesen jelen versünk számos tanítás- és tanulásszervezési lehetőséget kínál számunkra, a keresztény pedagógia jelentőségét megvallók és alkalmazók számára.

Amint az köztudott, a 2017-es esztendő a nemzetpolitikai államtitkárság előkészítő tevékenységének köszönhetően Szent László-emlékévé lett lovagkirályunk trónra lépésének 940., valamint szentté avatásának 825. évfordulója alkalmából.

Vajon utána járt-e már kutató annak, hogyan valósult meg az anyaországi és a világban szerte élő magyarság mindennapjaiban ez a jeles kettős évforduló, megemlékezés-sorozat? Számosan vagyunk, akik azzal is megelégednének, ha hírt kaphatnánk arról, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgycsoport megkerülhetetlen műveltséganyagává emeltetett *a Szent László királyunkról valló, az őt ódai emelkedettséggel megvalló versünk, az Ének László királyról című*. Talán nem túlzok, ha jelzem, hogy szinte hallottam, vagy legalábbis hallani véltem számos tanártársam felszisszenését, esetleg ellenvetését is, mondván: annyira megveszekedettén túlsúfolt már az aktuális irodalomtanterv, hogy valósággal provokáció az én imént jelzett törekvésem, illetőleg javaslatom.

Mégis kiállok a felvetésem érvényessége mellett, mert tudom, hogy magyar nyelv és irodalom szakos tanárként *bölcs előrelátással emlékezetet erősítő, tiszteletnövesztő magyarórákat szervezhetünk, amelyeken diákjaink olvasás- és vitakultúráját jelentékenyen fejleszthetjük*. Történelemtanári közreműködéssel kitágíthatjuk nemes céljainkat, mindenekelőtt a *szemlélődés*, a *hozzáadás*, a *hasznosság* vonatkozásában, mert ezek a nyelv- és irodalompedagógiai

¹ Ezúton köszönöm meg dr. Mészáros László PhD neveléstörténész, főiskolai docens (AVKF) biztatását, amelynek folyamányaként elkészítettem jelen konferenciadolgozatomat. Azért is köszönettel tartozom, mert áttekintette és lektorálta a kereszténységgel kapcsolatban lévő, itt idézett tételeket, adatokat, ismereteket.

szegmensek jótékonyan, legfőképpen: eredményesen segítik szaktanári és pedagógiai munkánkat, kiváltképpen a keresztény pedagógia mindennapjaiban, mivel az egyetemességet is megvalló keresztény világlátás homlokterében **a hitünkre alapozott, a hitünkéből sarjadt nevelési értékek szoros kapcsolatban állnak a tudással**; természetesen az értékálló, vagyis nem a tovafutó hullámok taréjaira, nem a sívó homok hátára odavetett tudásról szölok.

A kárpátaljai magyar nyelvű diákok tanításával összefüggésben évekket ezelőtt Beregszászi Anikó vetett fel olyan kérdéseket, amelyek az anyaországi nyelv- és irodalomoktatás-tervezéssel foglalkozók horizontját is erőteljesen befolyásolhatják, tudniillik **az oktatás szemléletében elengedhetetlen változások sarokpontjává** kell lennie „**a nem azt tanítunk, amit kell, ahelyett, hogy belátnánk: nem úgy tanítunk, ahogyan kell**”² attitűdnek, világlátásnak, az ezzel a szemlélettel történő tanítói, tanári azonosulásnak. Vessük fel újra és újra, amíg radikális változás nem lesz, mivel a nyelv- és irodalomtudomány tanítása áll a tanítás- és tanulásszervezés középpontjában, miközben markánsan az **értékelvű személyiségfejlesztő kompetenciáknak** kellene rendezőelvként létezniük nyelv- és irodalompedagógiai gyakorlatunkban.

Gyakorta vetődik fel kutatásaimmal és tanulmányaimmal összefüggésben: miért nem tárom elő azt, hogy mit kellene tenniük a magyar nyelv és irodalom tantárgycsoport pedagógusainak a diákok személyiségét tisztelő eredményes kompetenciafejlesztés érdekében. Egyszerű a válaszom, mivelhogy magam sem tudom a gyógyír, a megoldás receptjét. Az az erős feltételezésem, hogy azért a szemrehányás az általam artikulált törekvéseimmel, a **kontemplatív jelleg, additív szemléletű, funkcionális nyelv- és irodalompedagógiai stratégiámmal** kapcsolatban, mert azt várják el tőlem az ez idő tájt drámaian csúcsosodó aggályos magyarországi tanítási eredményeinkkel összefüggésben, hogy adjak gyakorlati tanácsokat az ismeretfetisizáló, a diákok érdekeit vajmi csekély mértékben figyelembe vevő, jelenleg hatályos Nemzeti alaptanterv mielőbbi leváltása érdekében. Az én mesterségem más, mivelhogy én magyar nyelv és irodalom szakos tanár, valamint alkalmazott nyelvészként elsősorban a nyelv- és irodalompedagógiai gyakorlat kutatója vagyok, nem pedig ilyen-olyan lelkesítő oktatásirányító politikus. A '90-es évek derekán két nemzeti alaptanterv elkészítésében vettem részt Magyarországon, közülük kiváltképpen a kompetenciákra fókuszáló alapidokumentumunkra³ gondolok örvendezve. Az azóta lezajlott tantervváltoztatások és a jelenleg is fékevesztett habzással dúló, az ismeretimádatra kihegyezett Nemzeti alaptanterv ellenében hiába adtam racionális érveken alapuló tanácsokat, a süket füleket nem sikerült hallóvá tennem. A Magyar Tudományos Akadémia tudományos ösztöndíjas kutatójaként

² BEREKSZÁSZI Anikó (2012): *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Tinta Könyvkiadó, Budapest

³ H. TÓTH István – GÁLOS NÉ SZŰCS Emília (1994): *Irodalmi felkészültség*. In: NAGY József (szerk.): *Fejlesztési követelmények. Iskolakultúra, 1-2.*, Budapest

behatóan vizsgáltam meg immár negyedszázada az akkor hatályos tantervek és az azokra alapozott irodalomkönyvek művészetelméleti fogalombázisát, majd ezt a tekintélyes elemszámú listát egybevetettem 10–14 éves tanulók műismertetéseivel, jelesül versekről, elbeszélésekről, regényekről szóló írásbeli fogalmazásaival. A kirajzolódott szakszómező-alakzattal összefüggő lesújtó tapasztalataimról a sikeresen megvédett kandidátusi értekezésemben adtam számot⁴ a Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa előtt. Az oktatáspolitikai döntéshozók szűkkeblősége folyamánként mégis **az ismeretközpontúság emeltetett piedesztálra**, holott időközben a világban radikálisan átalakult az oktatás- és nevelésfilozófia, ehhez csatlakozva az oktatástechnika kínálati arzenálja is, ám a tanítás és nevelés egyetemességével, komplexitásával szembenyomuló **egytankönyvűség, egyentankönyvűség** uralta el a magyar iskolák világát.

Jelen körülményeink ismeretében, mintegy önmagunkat erősítendő induljunk ki abból a tényből, miszerint a **katolikus** szó egyetemet, általánost jelent. A szó eredete a görög nyelvből való katholikosz, amely a kata holon valami felé, valami szerint és az egészet, tökéleteset jelentő kifejezésből ered, vagyis a katholon jelentése az egészhez tartozó, teljességben és harmóniában levő, egész szerinti, így a fogalom lényege: **tökéletes módon birtokolni a tudást**.

És innentől van, mert kell lennie az első kérdésünknek a katolikus pedagógiai gyakorlatban is, jelesül: **Mi a tudás? A tudás** mindig valamire vonatkozik, valamilyen módon létrejön, működik, **sokféle formában jelenik meg**. Az, hogy valaki valamilyen színvonalon olvas, formál véleményt az olvasott alkotásról, és közben valamilyen mennyiségű és minőségű fogalmat használ, az illető tudásának leképeződését követhetjük nyomon. Nemcsak a szerkezetét és szerepét tekintve lehet más és más a tudás, hanem a színvonalában is (Nagy 1985). A tudással kapcsolatban elterjedt nézet, hogy a tudásnak két összetevője van: az egyik a megismerés eredményeként létrejövő **ismeretjellegű tudás**, a másik a cselekvéssel, a tevékenységgel összefüggő képességjellegű tudás, amelyet a **„tudni, hogy mit”** jellemzi; idesorolhatók a különböző képzetek, fogalmak, leírások, tények és adatok. A **képességjellegű tudást** a **„tudni, hogy hogyan”** jellemzi, amikor is az ismereteknek a gyakorlatban történő alkalmazásáról, a cselekvések, tevékenységek kivitelezéséről van szó.⁵ Mindeme lényeges megállapításokra figyelve, a kutatási eredményeimet és a közel öt évtizedes tanítási gyakorlatom tapasztalatait sem feledve rögzítem, hogy **a pedagógusoknak a legsokoldalúbb, legrétegzettebb tudományos szaktárgyi ismeretekkel felvértezetteként a diákjaik személyiségére és képességeire figyelve feltétlenül gyakorlatias attitűdüként kell megjeleníteniük a tanítás- és tanulásszervezés, valamint a tanítás- és tanulásirányítás valamennyi**

⁴ H. TÓTH István (1997): „Az olvasás: fölfedezés”. Egy korosztály irodalomértésének alakulása. Kandidátusi értekezés. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest

⁵ LAPPINTS Árpád (2002): *Tanuláspedagógia – A tanulás tanításának alapjai*. Comenius Bt., Pécs

szegmensében. A pedagógus ma már alapvetően együttműködő és orientáló, vagyis tájékozott, ismerős, jól informált, mert tudja, mi hol van a nyelv- és irodalomtudományok legkülönbözőbb területein, azok kontextusában, és képes a tanítványai zavartalan nyelvhasználatát, olvasmány- és szövegértő kultúráját szüntelenül gyarapítani, tehát semmiképpen sem a tutit megmondó vezér a tanteremben. Ilyen tanító és/vagy tanár a katolikus pedagógiai gyakorlat szakembere. Olyan, akit az a személyes elkötelezettség jelez, mint aminőt Müller Péter fogalmazott meg: „Néztél már gyerekszembe? Pár éves gyerek szemébe. De nem úgy felszínesen, ahogy mi egymásra nézünk – hanem komolyan. Kíváncsian. Mélyen. (...) Édenkerti tekintet ez. Zavartalan békés. Tiszta. És... boldog? Igen, boldog. De nem úgy, hogy örömteli, hanem úgy, hogy egységben él önmagával: egy olyan világból néz, ahol nincs még hasadtság, dráma, – ahol a lélek még nem koszos.”⁶

Célkitűzés

Az előzőekben megmutattam azt a határozott álláspontomat, miszerint **az Ének László királyról című himnikus szárnyalású versünknek létjogosultsága van a katolikus pedagógiai gyakorlat keretében** a szemlélődő, hozzáadó, haszonelvű nyelv- és irodalompedagógiai stratégia mentén tanító pedagógus tanítási és tanulási folyamatokat szervező munkájában. Ennek a több évszázados irodalmi alkotásunknak a belső és külső koncentrációban kiteljesedő feldolgozásában mindenképpen helye van a magyar nyelv történeti értékeire való rámutatásnak, az egyház- és művelődéstörténeti tények, adatok és összefüggések bemutatásának, az olvasmányértő és műelemző képességek fejlesztésének, megerősítésének, valamint a tanulói hátránykompenzálásnak ugyanúgy, amiként a differenciált tehetséggondozásnak is.

Érdemes kiindulópontnak vennünk azt, hogy a vallásos hangvételű és a vallásos kifejezésekkel átszőtt költészetünk miképpen töltődött világias tartalommal. Hogy ez így van, azt jól szemlélteti a nép ajkán több évszázadot megélt, a Gyöngyösi-kódexből, valamint a Peer-kódexből előkerült, a ma emberének is gondolatokban, érzelmekben és nyelvemlékekben egyaránt gazdag mű, az Ének László királyról című.

Megfelelő előkészítéssel: **a szemlélődő (kontemplatív), hozzáadó (additív) és haszonelvű (funkcionális) nyelv- és irodalompedagógiai stratégia elveinek⁷ mozgósításával** nemcsak főhajtásra indító, hanem kompetenciafejlesztő magyar nyelv és irodalom szaktárgyi órákat tarthatunk. Ezt szolgálja, ezt támogatja ez a konferencia-előadásom nyomán szerkesztett írásom, amelyik szemlélődésre, feladatépítésre és kreatív feladat-kidolgozásra készítő tevékenységsorozatot a

⁶ MÜLLER Péter (2006): *Boldog lelkek tánca*. Pécsi Direkt Kft. Alexandra Kiadója, Pécs

⁷ H. TÓTH István (2015): „Nem fecske módra...” *Kalauz az olvasmánymegértés fejlesztése nemcsak tanítók és magyartanárok számára*. Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász

kompetencia alapú pedagógiai gondolkodás elemeit figyelembe véve terveztem, illetőleg szerkesztettem meg, kamatoztatva szakmai lektorom hasznos tanácsait.

Háttérismeretek

Amikor diákjainkkal *a szemlélődő, hozzáadó, haszonelvű nyelv- és irodalompedagógiai stratégia mentén szoros szövegelemző módszerrel* rétegről rétegre, az olvasó személyiségegészét gyarapítóan a *külső és a belső koncentrációra* is figyelve valóban fel akarjuk dolgozni az Ének László királyról című költeményt, akkor nekünk, magunknak, keresztény szellemiségű pedagógusként a keresztény nevelés alapelveit a következő, az igazságról valló tételekben ekképpen szükséges látnunk:

1. Az igazság abszolút, föltétlen.
2. Az ember bűnös módon elnyomhatja az igazságot.
3. A keresztény ismeretelmélet elkerüli az idealista és materialista egyoldalúságot.
4. A keresztény ismeretelmélet elkerüli az empirizmus és racionalizmus szélsőségét.
5. Az európai kultúra az igazság prioritására épül.

Feltétlenül idetartozik, hogy a keresztény ismeretelmélet azt is hangsúlyozza, hogy *minden igazság emberségünk egészét érinti*.⁸

Mindezek ismeretében, valamint a személyiségegészünkben és a keresztény pedagógiai attitűdünkben való meglétüknek a tudatában – nyilvánvalóan nem a teljességre törekedve! – tekintsük át *az Ének László királyról* című költeményünk *keletkezés- és értelmezéstörténetét*!⁹

Ha a *Szent László-ének nyelvemlékünk* papírjának vízjegyét vizsgáljuk, kétségtelenül a 16. század első évtizedei jelennek meg tudatunkban. Zavarban van a szemlélődő: lehetséges László-vers *a késő-középkor idején*, Mátyás halála (1490) után, a Dózsa-féle parasztlázadás (1514) szomszédságában? Ki vagy kik hozták létre? Mi volt a céljuk vele? *Hol, milyen nyelven született meg?* Ez a szép ének *műfajilag* vitathatatlanul párja a Néhaj jó Mátyás király... kezdetű versnek.

Első olvasásra is megállapíthatjuk, hogy *vallásos ihletésű* az Ének László királyról, de bővelkedik világi elemekben is. Merítve jelen László-ének vallásos motívumaiból, ezek láthatók-olvashatók elsőként: idvezlégy, szent, szentháromság, drágalátus gyöngy, fényességes csillag, Jézus Krisztus, Szíz Mária, istennek angyali, „tisztaságnak tiszta oltalma”. A mű világi elemeinek

⁸ TROSITS András (2002, szerk.): *Gyakorlati keresztény pedagógia* (könyvsorozat). Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola, Veszprém

⁹ H. TÓTH István (2007): *Egy gondolat- és érzelemgazdag nyelvemlékünk az irodalomtanításban Ének László királyról*. Magyartanítás, Budapest

köréből ezeket válogathatjuk: Magyarország, Béla király, Lengyelország, Várad, László, korona, tatárok, a meszeskapui győzelem, terek.

A László-ének lelőhelyét jeleztem már a fentiekben, ezért is adódik a kérdés: az eredet *latin vagy magyar*? Gerézdi Rabán A magyar világi líra kezdetei című rendkívül sokrétű tanulmányában szenvedélyesen bizonyította, hogy „az eredeti: latin, a magyar ennek hív fordítása”.¹⁰ A tragikus hirtelenséggel elhunyt szerző a Janus Pannoniustól Balassi Bálintig című kötetében józan gyakorlatiassággal adta a tudomány tudára érvekké alátámasztva, hogy *latin és magyar változatban egyaránt szép ez a középkori vers*.

Érdemes ezt is tisztáznunk: *énekről vagy himnuszról* van-e szó? Nem véletlen ez a kérdés, ugyanis korábban himnuszról beszéltek, mivel himnusznak, vallásos éneknek tűnik a költemény. Az egyház egyik szentjét, az Árpád-házból való, Lengyelországban született *Lászlót* (király 1077–95-ig) *magasztalja az ismeretlen szerző*. Vessük egybe a kezdő- és a záró sorokat!

„Idvezlég, kegyelmes Szent László király!
Magyarországnak édes oltalma, ...”

„Dicsérjök őtet angyelok mondván:
Idvezlég kegyelmes szent László király!”

Felismerhetők a latin himnusz-költészet fordulatai. Kapcsoljuk ide a már kigyűjtött vallásos motívumokat és ezeket a jelzős szintagmákat: drágalátus gyöngy, fényességes csillag, tiszta edény.

Ez a mű kétségtelenül *a magyar világi líra gótikus szépségű alkotása*. Az itteni példatár megalkotásában a Szent László-énekről készült tanulmány¹¹ jelentős segítséget nyújtott. Adódik a kérdés: melyek László király érdemei? Maga a vázlatos összeállítás is értékek gyűjteménye, íme: magyar királyok drágalátus sarja, Magyarország felvirágoztatója, a magyar föld védője (meszeskapui győzelem: 1091), lovagkirály: kitűnik testi erejével, valamint belső-lelki) értékeivel, az ő feladata Magyarország oltalmazása és kormányzása; keresztényi érdemekkel bír, templomépítő, a keresztény hit bajnoka: mindezek a nemzeti öntudatot sugalmazó főbb elemek, egyúttal vallásos ihletésű üzenet is. Szándékosan rendeztem így a mű egyik alapproblémáját megvilágító kifejezéseket. Ennek a csoportosításnak a célja az elvilágiasodási folyamat érzékeltetése. *A vallásos ihletésű üzenet keretül, dísül szolgált* egy, a nemzet előtt álló feladat költői megfogalmazására, kiemelésére. Arról van szó, hogy küszöbön állt a cseh háború, és 1475 a nagy lehetőséget kínálta: Mátyás követte ki is fejtette a pápa előtt tartott beszédében, hogy királya, a törökverő Hunyadi János sarja Attila kései utóda; Corvin Mátyás meg fogja védeni a kereszténységet

¹⁰ GERÉZDI Rabán (1962): *A magyar világi líra kezdetei*. Akadémiai Kiadó, Budapest

¹¹ VEKERDY József (1979): *Szent László-ének*. In: KOMLOVSZKI Tibor (szerk.): *A régi magyar vers*. Akadémiai Kiadó, Budapest

mind a török, mind a huszita ragály ellen. Kimondható, ismerve Mátyás törekvéseit a császári címért, a László-ének az udvar céljait „megideologizáló” propaganda kifejezése, vagyis aktuális politikai cél és országos érdek hírül adója volt ez a mű, a köntöse, kelléktára hagyományos ugyan, mégis biztos állítható: **a középkori ismeretlen szerzőjű latin nyelvű magyar költészet legszebb darabja.**

Alaphangulata emelkedett. Magasztos eszmény, személy és a haza dicsőítése a fő motívuma. **A költői nyelv patetikus** volta, a felkiáltások: „Idvezlégy!...”, a kiemelések: „Papok, diákok és városnépek: ... téged dicsérnek...”, a megszólítások: „kegyelmes szent László király!” is jelzik, hogy a költő, aki jelen esetben ismeretlen, azonosul a mű eszmevilágával. **Strófákból épített, zaklatott lelkiállapot kifejező ez a latin és magyar nyelvű, himnikus szárnyalású költemény. Műfaját** illetően – a leírtakból következik – **óda.**

A szerző, aki talán **pálos rendi,** alkotó módon járt el. A László-anyagot nem csupán tartalmilag aknáztta ki, hanem a vers ritmusába beemelhetők kifejezéseket kölcsönzött. A korabeli tudós költészet gyakorlatát követte. A latin László-ének kora színvonalán álló alkotás. A vallásos ihletettség világi elemekkel gazdagodva politikai gondolatokat hordoz. Az ismeretlen szerző a Kézai alkotta hun történet szellemében fogant hun–magyar azonosságot vallotta és hirdette. Nem állt egyedül. Legyen elegendő utalnom az 1480-as évek végén írt De obitu felicitis recordationis condam Magnifici, et inclyti Domini Johannis de Hunyad huius Regui Hungariae Gubernatoris feliciter incipit című leoninusra, melynek koncepciójában is felcsillan a hun–magyar azonosság gondolata.

Visszatérve a szép énekhez, az Szent Lászlót az első magyar király: Attila méltó utódjának tartja. Gondolatban vessük egybe a 16. strófa 4. sorával: „Mert csak híred neved mindenek rettegték...” és az Attilát evokáló metaforát: „Isten ostora”! A vers gondolati síkja rímeli történelmi ismeretanyagunkkal: Attila nem bántotta a keresztény Rómát, így felfogható védőjének is. László, a lovagkirály, a hit bajnoka. Nos, az Attila – László – Mátyás történelmi vonulat egybevágott Mátyás király nagyhatalmi törekvéseivel, és a célt, az annak elérését szolgáló egyik eszköz ez a „barbár” egyházi latin nyelvű és stílusú alkotás.

Az ismeretlen költő dicséretre méltó kortársa a 15. századi latin nyelvű magyar irodalom legkiválóbb poétájának, Janus Pannoniusnak (1434–72). Ha a Janus Pannonius nevével fémjelzett humanista költészethez mérjük a László-éneket, tudomásul kell vennünk a következőket: **ez a mű** ízlésében elmaradottabb, földhöz tapadtabb, darabos, tenyeres-talpas, ám mindenképpen **a magyar hagyományban gyökeredzik.** Ez a középkori vers a Mohács előtti magyar költészet egyik kiemelkedő alkotása. A pálos szerzetes szerző László király felmagasztalásával, Attila és a Kézai-féle hun–magyar azonosság gondolatának felidézésével egy világi politikai eszmekört járt körül félreérthetetlenül. Vekkerdi József szerint a latin vallásos énekefordítások és az eredeti magyar világi tárgyú versek csoportja közötti átmeneti helyen áll a régi magyar irodalomnak ez a gyöngyszeme, az Ének László királyról. A megítélése,

elemzése, értékelése napjainkban is vita tárgya, forrása. Lapozzunk fel néhány véleményt!

A legtüzeesebb vita a László-ének eredete körül zajlott a múltban. Elindítója Szilády Aron a Régi magyar költők tára című munkájával (Szilády 1877).¹² A kiváló pozitivistá tudós egyik követője Bunyitay Vince egyháztörténész, aki az éneket a maga ismeretei alapján az Árpád-korból származtatta. Bunyitay után Karácson Imre a 14. századi eredeztetést tartotta valószínűnek, ám latin változatról a Szent László király élete című munkájában (Karácson 1895)¹³ szót sem ejtett. Gábor Ignác az ősi magyar ritmus kutatása közben jutott el a László királyról való ének magyar változatához, sőt ebben vélte azt megtalálni. Katona Lajos az 1908–09. tanévben tartott egyetemi előadásában a vagylagos álláspontnak adott hangot: „vajon melyik, a latin vagy a magyar szöveg tekintendő-e eredetinek...”. Gábor Ignác nézeteit mások is vallották, így például Hegedűs István A magyarországi „coelestis lyra” című munkájában (Hegedűs 1914).¹⁴ Sík Sándor esztétikai élményekre, az ösztön elutasíthatatlan bizonyosságtételére hivatkozott, és eredeti műnek ő is a magyar változatot tartotta. 1950-ben a népzene kutató Vargyas Lajos (Gábor Ignác szellemi tanítványa) a legrégebbi eredeti ismert magyar versnek tekintette. A Vargyas Lajos-féle érvgyűjtemény megtette hatását, mivel Klaniczay Tibor is megemlítette egyetemi jegyzetében, hogy a László-ének a legrégebbi fent maradt eredeti magyar nyelvű vers (Klaniczay 1960).¹⁵

Gerézdí Rabán az eredetiséget illetően a latin mellett állt ki. Hosszasan, lelkiismeretesen bizonyította állítását. Módszere az egybevetés, ugyanis összehasonlította a Gyöngyösi-kódexben,¹⁶ valamint a Peer-kódexben¹⁷ (e két kéziratos könyvben) megőrzött, a 16. század első harmadából származó, sajnos sérült szövegeket. Szerencsés véletlen, hogy a két kódexben található szövegek egymást szinte kiegészítik. Kivéve a 15. strófát, ennek csak a latinja maradt meg. Úgy tűnik, a Gyöngyösi-kódex variánsa a hívebb, mert a magyar fordítás ezt fedi: „kiben most nyugoszol minden tisztességgel” – „quo nunc quiescis omni cum honore”. Még a szótagszám is azonos! Mindkét kódex latin szövege másolat. Jócskán található bennük másolási hiba, például: elírás (hommorum – két -m két -n helyett), szóelhagyás (et, -que), szóbetoldás („te adorant *pria* regna terarum”). Gerézdí Rabán szerint komoly szövegromlás csupán két helyütt található: a Gyöngyösi-kódex ama strófáiban, amelyek a Peer-kódexből hiányoznak. A magyar ének szövegkritikai elemzése közben Gerézdí Rabán egy-két helytelen pótlást végzett. Íme: a 4. versszak 4. sorának zárószava „neved”,

¹² Régi magyar költők tára, I.: Középkori magyar költői maradványok. 1877. Közzéteszi SZILÁDY Áron. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest

¹³ KARÁCSÓN Imre (1895): Szent László király élete. Szent László Társulat, Győr

¹⁴ HEGEDŰS István (1914): A magyarországi „coelestis lyra”. Akadémiai Értesítő, Budapest

¹⁵ KLANICZAY Tibor (1960): A régi magyar irodalom 2. (Egyetemi jegyzet.) Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

¹⁶ Ez adja a teljesebb latin szöveget.

¹⁷ Pálos provenienciájú, magánszemélyeknek készült imádságoskönyv.

vagy a 16. strófában a „híred n...” helyesen „hírned”. egymás mellé helyezve a latin és a magyar szöveget, szoros rokonságot fedezünk fel: egyik a másinak nem szabad átköltése, hanem szóról szóra való fordítása, e két szöveg közül az egyiknek fordítási alapul kellett szolgálnia.

Amikor a 15–16. század forrongó humanista, reformációs légkörét tanulmányozzuk, látnunk kell, hogy az írótypus kétnyelvű. E problémát dolgozta fel Horváth János *A magyar irodalmi műveltség kezdetei Szent Istvántól Mohácsig* című munkájának egy részében,¹⁸ ahol rámutatott, hogy a fordító alkalmazkodott leendő olvasóihoz, közönségéhez, természetes, sőt emelkedett, vallásos érdeklődésükhöz. A fordítás a tárgyalt időben magyarázás volt. Mi is jellemezte a gondos, körültekintő fordítót, azaz a magyarázót? Tekintetbe vette az olvasóját. A Mátyás-kori magyar irodalomban három közönségréteget kell feltételeznünk: a legfelső réteg humanista műveltségű, az ettől szélesebb a vulgáris latinnal bírók réteget, ide lehet sorolni a László-éneket, valamint a legegyetemesebb magyar nyelvű réteget. Rokonszókat ikerített, magyarázta a latin megfelelőt. Lehetőleg nem élt latin szóval; gyönyörű példa erre a László-ének. Ha az eredetiből idézett, nyomban magyarságra törekedett, felvilágosító közbevetéseket alkalmazott. A fordító, vagyis a magyarázó, a magyar szöveg létrehívója névtelenségben maradt. A Horváth János kutatásait felhasználó jellemzésem illik a pálos rendi szerzetesre, aki az élőbeszéd hanghatására is tudott ügyelni. Gazdag szókincsével, kifejezőtárának bőségével érte el, hogy az életbeli nyelv fölé tudta emelni a kezdetleges magyar irodalmi nyelvet és példát adott erre.

Vekerdy József a Szent László-énekről szóló írásában a költemény eredetéről a következőkre tért ki: „... némileg alárendelt jelentőségű az a kérdés, hogy a latin vagy a magyar szöveg keletkezett-e előbb”.¹⁹ E meglepő kijelentést nem hagyta Vekerdy József igazolás nélkül, kutatási módszerként a mondattani szórend elemzését választotta. Így jutott el egy addig figyelmen kívül hagyott lehetőség felkarolásáig: „... mindkét változat ugyanazon szerző műve, aki egyidejűleg írta és egymáshoz alkalmazta a két szöveget.” E meglátással számolniuk kell a továbbiakban a László-ének újabb faggatóinak. Elfogadható magyarázatnak tűnik azon ellentmondás feloldásában, hogy miért vélhetjük egyes helyeken a latint, másutt a magyart eredetinek. A költő és fordító – ugyanazon személy Vekerdy József állítása szerint – egyedül állt a teljes magyar fordítási irodalomban. A régi magyar himnuszfordítások megelégedtek a latin szöveg szolgálai merevségű, sőt prózai jellegű visszaadásával. Legfeljebb arra törekedtek, hogy a sorok szótagszáma és a sormetszet nagyjából feleljen meg az eredetinek. Szembeötlő a László-ének szerzőjének ügyessége a fordításban, e két szöveg: a magyar és a latin, illetőleg a latin és a magyar egymáshoz való alkalmazásában. A következősen végigvitt gondolatsor, továbbá a vitatott mű

¹⁸ HORVÁTH János (1931): *A magyar irodalmi műveltség kezdetei Szent Istvántól Mohácsig*. A Magyar Szemle könyvei IV. Magyar Szemle Társaság, Budapest

¹⁹ VEKERDY (1979) i.m.

nyújtotta olvasmányélmény alapján fogalmazhatjuk meg: valóban **nyoma sincs idegenszerűségnek a László-énekben**.

V. Kovács Sándor az Irodalomtörténeti Közlemények Klaniczay-
emlékszámbában új oldalról közelítette meg a László-éneket. Keletre, a bizánci-
magyar történelmi kapcsolatokra tekintett. Részletező vizsgálódásából kitűnik az
úgynevezett László-kultusz megszületése, fejlődése: a 13. századtól folyamatos
metamorfózisokon ment keresztül az ideológiai áramlatoknak alárendelve. V.
Kovács Sándor szerint: „1458/59 telén a latin *László-ének* már készen lehetett,
ismert volt!”²⁰

Egyszemélyes irodalomtörténetében Nemeskürty István azt a gondolatot
vetette papírra, hogy a László-ének évszázadokon át élt a legbecsesebb helyen, a
nép ajkán.²¹ Hogy miért? Nyilvánvalóan azért, mert gondolatvilága újra és újra
aktuálissá vált; a magyar sors kifejezője, megénekelője volt ez a mű, tudniillik
dallama is van, ez a 16. századi Bornemisza-énekeskönyvből ismeretes.

Az Ének László királyról című óda szerkezetéről, gondolatvilágáról és
poétikai eszköztáráról a fenti elemzősor összegzésekképpen a következőket
rögzíthetjük:

Forma	Gondolatkörök	Poétikai eszközök
2 versszak: 1–2.	üdvözlés- és dicséretsorozat; himnikus lendületű felmagasztalás	megszólítás, felkiáltás, festői jelzők, metaforák
1 versszak: 3.	a kegyes Béla és fia, László összehasonlítása, egyben: célitételezés	festői jelzők, metaforák, szóismétlés, alliterációk
4 versszak: 4–7.	„Nekönk szüetel...” – „Tetemed foglalták...” a születéstől a haláláig vázolja László életét (elsősorban egyházi megközelítésben) kiemelve a király templomépítő tettét	felkiáltás, túlzás, jelzőhalmozás, metaforák
7 versszak: 8–14.	László testi erejének, belső értékeinek lelkes számbavétele (1–1 vsz. = 1–1 gondolat)	kiemelés, hasonlat, metaforák, túlzások, alliteráció

²⁰ V. KOVÁCS Sándor (1983): *A László-ének keleti forrásai*. Irodalomtörténeti Közlemények, Budapest, 1–3.

²¹ NEMESKÜRTY István (1983): *Diák, írd magyar éneket I–II. A magyar irodalom története 1945-ig*. Gondolat Kiadó, Budapest

2 versszak: 15–16.	a keresztény hit bajnoka szívvel-lélekkel, katonai sikerekkel (meszeskapui győzelem) éri el a külső és belső ellenség felszámolását	amplifikáció
2 versszak: 17–18.	az üdvözlés- és dicséretsorozat megismétlése a záró sorba helyezett megszólítással	szórendváltás, metafora, felkiáltás, alliteráció

Amint látjuk, a versszakok elrendeződése a 2–1–4–7–2–2 strófaszerkezetben felépült megoldással gótikus építményhez hasonlítható. A mű alapját László életútja adja a születéstől a halálig (4–7. vsz.). E biztos alapról küszik a magasba az ország- és hitvédő tetteit, külső-belső értékeit felmutató, csúcsban kiteljesedő gondolat sor (8–14. vsz.). A csúcs az ismert 14. strófa, amely a szent korona – szent lélek atyai példa követése – rózsás korona szintagmákból építkezik. A korona az ország jelképe, a szent korona pedig különösen az ismétlődés miatt, emeli e jelkép értékét. A 14. szakasz 2–3. sorának ok-okozati összefüggését kell meglátnunk, nevezetesen: a jó példát követnie szükséges Lászlónak, tehát magasodjék és bírja, birtokolja a csúcsot! A mű 3. versszakában olvasható céltételezés is „kegyes Béla kerály”-t említ, hogy a „hozza képest kegyes kerály lennél” kívánsággal a közösségi vágyat szólaltassa meg a szerző Lászlóval (Mátyással?) kapcsolatban. Ez a strófa egy fényben gazdag ablakot jelent a vers gótikus építményén. A 15–16. szakaszok azon támpilléreket adják, amelyek megerősítik, gazdagítják, biztonságossá és maradandóvá is teszik ezt az életművet. A nyitó és záró sorok a közösség háláját, himnuszát hordozzák. S így válik népivé-nemzetivé, tulajdonképpen magyarrá a László-ének.

Az ismeretlen költő a magyar valóságból, a magyar valósággal, a magyar valóságért hívta életre művét. Talán ezért lett halhatatlanná a Szent László királyt megidéző ének. ***A szerző-fordító*** a lírai egyéniségének mélyéről fakadó üzenetet, tökéleteset, ***egyedül tudott alkotni.*** A kitűnően szerkesztett, végímekeket illetően rímtelen versforma, a magyar felező 10-es (középen sormetszettel) bizonyítja: ***nem latin mintát követett az alkotó, hanem a korabeli magyar költészet versritmusát ültette át latin nyelvre.***

Amikor a vers zeneiségét biztosító rétegről szólunk, akkor hatoljunk a hangokig! A legkisebb hallható rész, a hang is tartalmaz valamit a mű egészéből. A László király hon- és hitvédő tetteit bemutató 15–16. strófa hangállománya így oszlik meg: a vokálisok száma 84, ebből a palatálisoké 45 ($e = 29$), a velárisoké 39 ($a = 19$); a konzonánsok száma 129, közülük 70 explozív ($t = 24$), 24 nazális ($n = 14$), 8 tremuláns, ugyancsak 8 laterális, 18 spiráns ($v = 7$), míg 1 affrikáta. Az explozívák terheltsége 54%. A már jelzett $t-k$ gyakoriság a verskörnyezet gondolati jelentését erősíti a kemény hangszereléssel. E zöngétlen zárhangok, valamint zöngés párjaik, a $d-g$ az erőt, a harc, a küzdelem drámaiságát érzékeltetik, íme:

Szent kerályok közt drágalátus gyöngy,
Csillagok között fényességes csillag.

A Szent Lászlóról szóló ének szerkezetileg világos, jól átgondolt, egész. Képei, nyelvi-stilisztikai megoldásai a keresztény latin irodalomból és a magyar nyelvű világi költészet áramlataiból futnak az ismeretlen pálos rendi szerzetes tollára, így alkotva meg ezt a sok vitát látott, pozitív viszonyulásokat hordozó, *gótikus szépségű verset.*

A feldolgozandó szemelvény

Ének László királyról

Idvezlég, kegyelmes szent László
kerály!

Magyarországnak édes oltalma,
Szent kerályok közt drágalátus gyöngy,
Csillagok között fényességes csillag.

Szenháromságnak vagy te szolgája,
Jézus Krisztusnak nyomdoka követi;
Te szent léleknek tiszta edénye,
Szíz Máriának választott vitéze.

Magyarországnak vagy kerály-magzatja
Szent kerályoknak fényes tüköre:
Teneked atyád kegyes Béla kerály,
Hogy hozzá képest kegyes kerály
lennél.

Nekönk sziletil Lengyelországban,
Melyből adatál nagy csudaképpen.
Másszor sziletil szent keresztvíztől,
Ősödnek nevén László lett neved.

Mikoron méglen gyermekded voltál,
Kihoza Béla király jó Magyarországba,
Hogy dicsekedtél te két országban,
Magyarországban és menyországban.

Letelepedtél Bihar-Váradon,
Ah városnak löl édes oltalma:
Templomot rakatál Szíz Máriának,
Kiben most nyugoszol minden
tiszteességgel.

Környöl fekesznek téged császárok,
Püspökök, kerályok és jobbágyurak;
Olaj származik szent koporsódból,
Tetemed foglalták az szép sáraranyból.

Te arcul teljes, szép piros valál,
Tekéntettedben embereknél kedvesb,
Beszédedben ékes, karodban erős,
Lám mentent te ejtesz, ki teveled
küzdik.

Testedben tiszta, lelkedben fényes,
Szívedben bátor, miként vad oroszlán,
Azért neveztek Bátor Lászlónak,
Mikoron méglen iffjúdad volnál.

Tagodban ékes, termetedben díszes,
Válladtuk fogva mindeneknél
magasb,
Csak szépséged császárságra méltó,
Hogy szentkorona téged méltán illet.

Mert választá az Szíz Mária,
Megdicsőíte sok szép ajándékkal,
Hogy te őriznéd s oltalmazdnád,
Neki ajánld jó Magyarországot.

Fejedben kele az szent korona,
Mebátorejta téged az szent lélek,
Kezdéd követni atyádnak életét,
Rózsákat szaggtatál, koronádba fizéd.

Te tatároknak vagy megtörője,
Magokat szaggtatád az hava(sokban),
Te pogányoknak vagy rettenetük,
Terekek mondottak feld félelmén(ek).

Te kivagdalád az eretnekeket,
Elszaggtád, mind kigyomlálad,
Nem volt idődben gonoszul tevő,
Mert csak híred, neved mindenek
rettegték.

Téged dicsérnek szent zsolozsmával
Papok, diákok és városnépek:
Téged dicsér földnek kereksege,
Mert téged dicsérnek istennek angylei.

Azért igazságnak valál bírója,
Az szép szüzességnek valál koronája,
Te tisztaságnak tiszta oltalma,
Irgalmasságnak teljes követje.

Te dicsekedel kerál-székedben,
Képed feltötték az magas kőszálra,
Fénylik, mint nap, ragyog, mint arany:
Nem elégszik senki terád nézni.

Dicsérjük, magyarok, szent László
kerált,
Bizony érdemli mi dicséretönköt!
Dicsérjük ötet angyelok mondván:
Idvezlégy, kegyelmes szent László
kerály!

Szemlélődés – hozzáadás – hasznosság

1. Szemlélődésre készítő hasznos adatok I. (Szent) László királyunkról
 - a) Készítsen egy lényegre törő vázlatot I. (Szent) László életrajzának áttekintésére!
 - b) László király vitézi tettei között különös jelentőségű a meszeshegyi csata. Kikkel vívott küzdelemről van szó, és miért lett ennyire fontos ez a csata? Törekedjen válaszában arra, hogy a történelmi tudását forrásokkal támassza alá!
 - c) Szerkesszen egy olyan újságcikket, avagy vetítettképes összeállítást, amelyik László királyunk szentté avatására szól!
2. Első olvasásra is megállapítható, hogy az ismeretlen, feltehetően pálos rendi szerzetes költő László-verse vallásos ihletű, de bővelkedik világi elemekben is.
 - a) Erősen tartja magát az a szakmai vélemény, hogy feltételezhetően pálosrendi szerzetes írta ezt a László-éneket. Nézzon utána annak, hogy valóban pálos lehetett az ismeretlen szerző-fordító? Miből gondolhatják a szakemberek, hogy pálosrendi alkotóról beszélhetünk?
 - b) Folytassa a példagyűjtést a mű elmélyült olvasásával!
 - c) Vesse egybe tanulótársai gyűjtésével a saját adatait!
 - A) vallásos motívumok: idvezlégy, szent, szentháromság, ...;
 - B) világi elemek: Magyarország, Béla király, Lengyelország, ...

3. Neves és kiváló kutatók régóta vitatkoznak a László-vers eredetéről, szerzőjéről, műfajáról.

- a) Tanulmányozza át ezt a listát! Emelje ki ennek az irodalom- és műfaj történeti áttekintésnek a kulcsszavait! Rendezze beszámolóvázlattá a László-vers eredetéről, szerzőjéről és műfajáról szerzett eddigi ismereteit!
- b) Vitassa meg tanuló társaival a felelettervét!
- c) Hallgassák meg egymás feleletterveit, majd alakítsanak ki közös álláspontot a László-vers eddigi kutatási tényeiről!

- A) Bunyitay Vince egyháztörténész az Árpád-korból származtatja.
- B) Karácson Imre 14. századi eredeztetésűnek tartja.
- C) Gábor Ignác ősi magyar énekritmust vélt felfedezni a versben.
- D) Sík Sándor eredeti magyar műnek nevezi esztétikai élményekre hivatkozva.
- E) Vargyas Lajos a legrégebbi eredeti magyar versnek tekinti.
- F) Gerézdi Rabán latin eredetű alkotásként minősíti.
- G) Vekerdy József szerint „némileg alárendelt jelentőségű az a kérdés, hogy a latin vagy a magyar szöveg keletkezett-e előbb”. Érdekes kijelentését így folytatja: „(...) mindkét változat ugyanazon szerző műve, aki egyidejűleg írta és egymáshoz alkalmazta a két szöveget”.
- H) V. Kovács Sándor szerint: „1458–59 telén a latin László-ének már készen lehetett, ismert volt!”.
- I) Nemeskürty István állítása nyomán: ez a költemény évszázadokat élt a legbecselesebb helyen, a nép ajkán, mert a magyar vers kifejezője, megéneklője volt ez a mű. (Dallama a 16. századi Bornemisza-énekeskönyvből ismeretes.)

4. Kézírtos könyvekben maradt fenn ez a László-ének. Vannak, akik himnusznak, vallásos éneknek nevezik, míg olvasható ilyen műfaji besorolás is, hogy óda ez a vers.

- a) Mit jelent ez a három kifejezés? himnusz – vallásos ének – óda
- b) Vesse egybe az előzőekben felidézett műfaji ismereteit a László királyról szóló költeménnyel!
- c) Határozza meg ennek a versnek a műfaját! Igazolja a döntését!
- d) A László-vers emelkedett hangulatát, vagyis patetikus voltát jelzős alakzatok is biztosítják:
 - felkiáltások: „Idvezlégys! ...”
 - kiemelés: „Papok, diákok és városnépek: Téged dicsér földnek kerekése, ...”
 - megszólítás: „... kegyelmes szent László király! ...”

Értelmezze ezt az állítást és a példákat! Keressen még újabb adatokat ebből a László-versből a mű hangulatának elemzéséhez!

- e) Folytassa a gyűjtést, majd igazolja, hogy az Ének László királyról himnikus szárnyalású énekként maradt fenn a 16. századi kódexben!

5. Az Ének László királyról egyik legnagyobb művészi értéke az ellenpontozás; ez a vallásos ihletettség és a vitézi dolgok, történesek vonatkozásában ragadható meg. Az elmondottak így foglalhatók vázlatba:

	László király	
✓	↓	↘
keresztényi érdemekkel bír	templomépítő	a hit bajnoka
↘	↓	✓
	„Magyarországnak édes oltalma”	

- a) Igazolja a szép éneken végigvonuló, egymást erősítő kettősséget!
- b) Bizonyítsa László király tetteit, lelki értékeit a vers megfelelő részeinek a kiemelésével!
- c) Hogyan vélekednek korunk magyar középiskolásai I. (Szent) László királyunk emberi és vitézi tetteiről? Szembesítsék tanulócsoportjuk észrevételeit, tapasztalatait a világ dolgairól, majd vonjanak párhuzamot a László-vers világlátásával!
6. Tekintse át a László-vers szerkezetét, gondolatköreit és költői kifejezőeszközeit, vagyis stíluseszközeit!
- a) Egészítse ki ezt a rendszerező táblázatot ott, ahol szükséges! Figyeljen a költői kifejezőeszközök számbavételére is!

Forma (versszakok)	Gondolatkörök	Stíluseszközök
1 – 2.	üdvözlés- és dicséretsorozat, himnikus lendületű felmagasztalás	megszólítás, felkiáltás, festői jelzők, metaforák
3.	a kegyes Béla és fia, László összehasonlítása, céltételezés: „kegyes kerály lennél”	szóismétlés, alliteráció, festői jelzők, metaforák
4 –	„Nekünk sziletil”	túlzás, jelzőhalmozás
– 14.		kiemelés, hasonlat
–		erősítés
– 18.		szórendváltás

- b) Milyen összefüggéseket talált a különböző szerkezeti egységek gondolatkörei és az ott fellelhető stíluseszközök között? Bizonyítsa az állításait!
 - c) Igazolja, hogy ez a mű gótikus építményhez hasonló! Vegye figyelembe az alábbi meglátásokat!
 - 1. Alapját László életútja adja a születéstől a halálig (3–7. versszak).
 - 2. Erről a biztonságos alapról kúszik a magasba az ország- és hitvédő tetteit, külső-belső értékeit felmutató, csúcsban (14. strófa) kiteljesedő gondolatsor (8–14. versszak).
 - 3. Az úgynevezett támpillérek megerősítik, gazdagítják és maradandóvá teszik László király életművét. A nyitó és záró sorok a közösség halálját hordozzák (1–2. + 15–18. strófa).
7. A használatban lévő katolikus népénektár hozza a László-éneket. Az Éneklő Egyház a 272. énekszám alatt 5 strófával énekelte.
- a) Mutassa be csoporttársainak ezt a népénektárt, térjen ki a kötet értékeire!
 - b) Tegye lehetővé, hogy közössége is megismerhesse a László királyról szóló énekünket!
8. Gondolatok az Ének László királyról című versről

A Szent Lászlóról szóló ének szerkezetileg világos, jól átgondolt, egész. Képei, nyelvi-stilisztikai megoldásai a keresztény latin irodalomból és a magyar nyelvű világi költészet áramlataiból tolulnak az ismeretlen pálos rendi szerzetes tollára, aki a magyar valóságból, a magyar valósággal, a magyar valóságért hívta életre művét.

Talán ezért lett halhatatlanná a László-ének. Tudott a szerző-fordító lírai egyéniségéből mélyről fakadó üzenetet, tökéleteset, egyedül alkotni. A kitűnően szerkesztett, végrímeit tekintve rímtelen versforma, a magyar felező 10-es (középen sormetszettel) bizonyítja, hogy nem latin mintát követett az alkotó, hanem a korabeli magyar költészet versritmusát alkalmazta.

- a) Gyűjtse ki ennek a véleménynyilvánításnak a kulcsszavait!
- b) Vesse egybe a fenti vélekedést a versről kialakított saját állásfoglalásával! Írja le a gondolatait vázaltszerűen!
- c) Hasonlítsa össze a bevezetőben ismertetett nézeteket a saját megállapításaival! Foglalja össze – a rendelkezésére álló információk alapján –, hogy miért nevezzük a régi magyar irodalom egyik gyöngyszemének ezt a szép éneket!

9. A felkészüléstől a kidolgozásig

- a) Szerkesszen műelemzést az Ének László királyról című alkotásról! Egy sok vitát látott vers sorsa és utóélete tételmondat alapján! Végezze el a László-ének szoros szövegelemzését követően ennek a költeménynek a szövegtípusok és műfajok mentén történő értékelését!
- b) Tervezze meg jelen László-ének értékeinek a kidolgozását egy hosszabb esszében! Hasznosítsa a vázlat elkészítésekor a tömörítésről és a jegyzetelésről tanult stilisztikai és retorikai ismereteit!
- c) Vizsgálja meg az Ének László királyról című alkotást a műben megvalósult beszédhelyzetből kiindulva! Értelmezze a költemény vershelyzetének szerkezetalakító szerepét, és mutassa be a képalkotás, a költői gondolatmenet, továbbá a szerkesztésmód sajátosságait!
- d) Fogalmazza meg bátran az önálló véleményét, és adjon számot az ehhez az esszéjéhez kapcsolódó ismereteiről, hogy minél teljesebb képet nyújthasson olvasottságáról, világlátásáról, műértelmezői felkészültségéről! Elvárt az összefüggő, egyértelmű álláspontja, a helytálló állításai kerek, egész, lezárt, formailag és tartalmában is tagolt, logikusan szerkesztett szöveggé alakítása. A szövegművének stílusa, szóhasználata feleljen meg a témának, a köznyelvi normának és legyen nyelvhelyességi szempontból is kifogástalan.
- e) Akkor lesz képes hiteles, eredményesen érvelő esszét szerkeszteni, ha jelen írása 500–1500 szó (kb. 3–8 oldal) terjedelmű lesz. Ha szükséges, akkor használja a magyar helyesírási szabályok 12. kiadását tartalmazó kötetet (AkH¹²)!
- f) Az esszéje külalakjával összefüggő követelmény a rendezettség, az áttekinthetőség, a javítások egyértelműsége és esztétikussága. A kézírása tiszta, rendes, jól olvasható legyen, vagyis elvárt a betűképeinek zavartalan azonosíthatósága, az ékezethasználatának vitathatatlansága, továbbá követelmény, hogy nem használhatóak a vélt vagy valós margón kívüli területek.²²

Összefoglalásul

Ez az írásom támpontok gyűjteményének nevezhető azon túl, hogy figyelemfelkeltés is volt a célom.

Minden adandó alkalmat, amelyek jóvoltából emlékezhetünk és emlékeztethetünk a magyar társadalom- és egyháztörténelem jeles alkalmaira, példamutató személyiségeire, meg kell ragadnunk, és élnünk kell ezekkel a keresztény pedagógiai gyakorlatunkban, a magyar nyelv és irodalom

²² H. TÓTH István (2018): *Értékek nyomában szemlélődő, hozzáadó szövegelemzéssel* (Sík Sándor: *Jézus és a kereszt – Vári FABIÁN László: Ráolvasás*). Közoktatás, Beregszász

tantárgycsoport esetében a kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális nyelv- és irodalompedagógiai stratégiával.

Irodalomjegyzék

- BEREGSZÁSZI Anikó (2012): *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- GERÉZDI Rabán (1962): *A magyar világi líra kezdetei*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- HEGEDŰS István (1914): *A magyarországi „coelestis lyra”*. Akadémiai Értesítő, Budapest
- HORVÁTH János (1931): *A magyar irodalmi műveltség kezdetei Szent Istvántól Mohácsig*. A Magyar Szemle könyvei IV. Magyar Szemle Társaság, Budapest
- H. TÓTH István – GÁLOS NÉ SZÜCS Emília (1994): *Irodalmi felkészültség*. In: NAGY József (szerk.): *Fejlesztési követelmények. Iskolakultúra*, 1-2., Budapest
- H. TÓTH István (1997): *„Az olvasás: fölfedezés”*. Egy korosztály irodalomértésének alakulása (Kandidátusi értekezés). Magyar Tudományos Akadémia, Budapest
- H. TÓTH István (2007): *Egy gondolat- és érzelemgazdag nyelvmemlékünk az irodalomtanításban. Ének László királyról*. Magyartanítás, Budapest
- H. TÓTH István (2015): *„Nem fecske módra...” Kalauz az olvasmánymegértés fejlesztése nemcsak tanítók és magyartanárok számára*. Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász
- H. TÓTH István (2018): *Értékek nyomában szemlélődő, hozzáadó szövegelemzéssel (Sík Sándor: Jézus és a kereszt – Vári Fábián László: Ráolvasás)*. Közoktatás, Beregszász
- KARÁCSON Imre (1895): *Szent László király élete*. Szent László Társulat, Győr
- KLANICZAY Tibor (1960): *A régi magyar irodalom 2.* (Egyetemi jegyzet.) Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
- LAPPINTS Árpád (2002): *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Comenius Bt., Pécs
- MÜLLER Péter (2006): *Boldog lelkek tánca*. Pécsi Direkt Kft. Alexandra Kiadója, Pécs
- NAGY József (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Országos Oktástechnikai Központ, Veszprém
- NEMESKÚRTY István (1983): *Diák, írj magyar éneket I–II. (A magyar irodalom története 1945-ig)*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Régi magyar költők tára, I.: Középkori magyar költői maradványok*. 1877. Közzéteszi SZILÁDY Áron. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest
- TROSITS András (2002, szerk.): *Gyakorlati keresztény pedagógia* (könyvsorozat). Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola, Veszprém
- VEKERDY József (1979): *Szent László-ének*. In: KOMLOVSZKI Tibor (szerk.): *A régi magyar vers*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- V. KOVÁCS Sándor (1983): *A László-ének keleti forrásai*. Irodalomtörténeti Közlemények, Budapest, 1-3.

KISS RÓZSA – TÍMÁR BARBARA – MÉSZÁROS LÁSZLÓ
AZ 1777. ÉVI RATIO EDUCATIONIS

Apor Vilmos Katolikus Főiskola Neveléstudomány MA hallgatók, Vác

rozsardos@gmail.com

timar.barbara.maria@gmail.com

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest

meszaros.avkf@gmail.com

Jelen tanulmány az 1777. évi Ratio Educationist kívánja bemutatni. Célja, hogy átfogó ismereteket nyújtson a XVIII. század utolsó harmadában bevezetett oktatási és nevelési reformról. Az iskolaügy megújításának körülményei jobb megértése érdekében betekintést kíván nyújtani a kor történelmi, politikai, társadalmi történéseibe. Ismerteti magát a reformot, majd egy rövid kitekintés után annak hatásait vizsgálja. Ennek következtében egy viszonylagos képet ad arról, hogy a modern oktatáspolitikában milyen szerepe lehetett ezeknek az intézkedéseknek.¹

Történeti előzmények

A Ratio Educationis létrejöttének körülményei megértése szempontjából a következő fogalmakat érdemes vizsgálni: a felvilágosodás, mint eszmeáramlat, a felvilágosult abszolutizmus, mint kormányzati rendszer, polgárosodás, urbanizáció, ipari és gazdasági fejlődés, mint társadalmi jelenségek, a vallás és erkölcs kérdése, helyzete. A felvilágosodás, olyan XVIII. századi eszmeáramlat, melynek gondolkodói a hagyományos intézményeket, szokásokat és erkölcsöket megkérdőjelezve az értelmet (ratio) állították a középpontba. Célja volt a világot a fejlődés útjára vezetni, amely forradalmi változásokat indított el az emberi értelem, a természet, az Isten, a gazdaság és a társadalom szemléletében. A kort nagy politikai változások jellemezték a kormányzásban, a nemzetalkotásban, a minden ember számára nagyobb jogokban és a tekintélyelvű intézmények visszaszorításában, mint például a nemesség és az egyház. A felvilágosult abszolutizmus, mint kormányzati rendszer sokat merített a felvilágosodásból, mint a vallási türelem, vagy a reformok erejébe vetett hit. A hagyományokat figyelmen kívül hagyó reformok jellemezték, de szinte minden országban jelentős mértékben hozzájárult a gazdasági és társadalmi fellendüléshez. A

¹ Lásd még: MÉSZÁROS László (2016): *Az újkori magyar tanügyigazgatás első dokumentuma: az 1777. évi Ratio Educationis*. In: FEHÉR Ágota – FÜLÖPNÉ ERDŐ Mária – MÉSZÁROS László (szerk.): *„Et misericordia motus est” – Az irgalmasság és az igazságosság a keresztény nevelésben*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 239–256.

városokban nem csak polgárok éltek, de az urbanizáció alakulása a polgári fejlődéssel sokban összefüggött. Az életformák változása különösen a városokban vált érezhetővé. A városok váltak a gazdasági, politikai, kulturális élet központjaivá. A Habsburg Monarchia nyugati, iparilag jobban fejlődő tartományaiban a városok határozott fejlődést mutattak. Bécs az európai nagyhatalmak egyikének központjaként hamar kiheverte a XVII. század végén jellemző szorongattatott, szegényes sorsát. Magyarországon Pest-Buda is erősödni látszott. A monarchia területén az osztrák-német polgárság megerősödött. Magyarországra jellemző volt a nagymértékű társadalmi, vallási, etnikai, nyelvi strukturáltság, ugyanakkor egységes irányítás a vezető rétegek kezében. A gazdasági változások az oktatás változtatását is megkívánták. Ugyanakkor az oktatást egyben a fejlődés eszközének is látták. A felvilágosult uralkodók, reformerek a felvilágosult eszmékkel összhangban kívánták az iskolákat is fejleszteni, modernizálni. Bécsben Mária Terézia, II. József, a magyar nemesség kezdeményezésére II. Lipót, Magyarországon Tessedik Sámuel.

Mária Terézia a Habsburg birodalom megszilárdításának lehetőségét látta a közoktatásban, sorozatos intézkedései is ez irányba mutattak. Az 1760-as évektől a felvilágosodás elemeit érvényesítette, központosított, abszolutisztikus kormányában. Az 1770-es években nagyszabású tanügyi reformot hajtott végre. Az 1773 -ban felosztatott jezsuita rend vagyonának jelentős részéből tanulmányi alapot hozott létre. A felvilágosult abszolutizmus alapelvei, melyek az oktatás területén is tért hódítottak: Az iskolaügy politikum. Az intézményesített oktatás, ismeretterjesztés fontos állami érdek. A néptömegekkel minden eszköz – iskola, tanító, tankönyv felhasználásával tudatosítani kell, hogy az a társadalom a legjobb, amelyben élnek. A felvilágosult abszolutizmus tipikus gondolata ez: az uralkodó jól szervezett közoktatás útján gondoskodik az állam jólétéről a „közboldogságról” és az alattvalók személyes boldogulásáról. Mindenkinek a saját társadalmi helyzetének megfelelő tudásanyagot kell nyújtani ahhoz, hogy „jó alattvaló” váljék belőle. A felvilágosodás képviselői hittek abban, hogy közoktatással-neveléssel az egyén életkörülményei és a „nagy egész”, a társadalom működése egyaránt jobbíthatók. Így vélték elérhetőnek a kor abszolutista uralkodói a szociális problémák orvoslását anélkül, hogy a feudális társadalmi berendezkedést alapjaiban megváltoztatnák.² További alapelv az utilitarizmus elvének érvényesítése: a képzés szerkezetének változtatása, kialakítása, a tananyag meghatározása, az egyes tantárgyak kiválasztása, mind a közvetlen hasznosság elvének fényében történt. A felvilágosodás eszméi szerint a jezsuita oktatás elavult, a közhangulatot a feudális iskolakultúrával való elégedetlenség jellemzi Orczy Lőrinc a század poétája Álom a tudományoknak

² PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 296–297.

jobb rendben való intézéséről című versében a jezsuiták deákos nyelvét veszendőnek és elfelejtendőnek jellemzi. A felvilágosult abszolutista alapelveként jelenik meg a vallási türelem – szabad vallásgyakorlás érvényesítése. Az egyes vallások szembenállásának feloldása, a dogmák, különbözőségek helyett az emberre helyeződött a hangsúly.

A felvilágosult abszolutizmus neveléspolitikája magyar viszonylatban is az 1760-as évektől kezdődően jelentős változásokat hozott. Magyarországon is szükségessé vált hasznos munkát végző, megbízható parasztokra, a mezőgazdasági termelés emelésére, szakképzett és megbízható hivatalnokokra a növekvő államapparátus ellátásához. Gazdasági és politikai érdekké vált az egyház kizárólagosságának megszüntetése és az állam felügyelete az oktatásban. Mária Terézia híres mondása, hogy: „az iskolaügy politikum, s mindig az is marad.”³ Néhány fontos intézkedés az állampolitikai célkitűzés elősegítésére: 1766-ban udvari tanulmányi bizottságot hoztak létre, 1763-ban az első műszaki jellegű szakiskola és az első bányamérnöki főiskola kezdhette meg működését Selmecbányán. 1769-ben a nagyszombati egyetemet orvosi karral bővítették, a jezsuita vezetést 1777-ben Budára, majd 1784-ben Pestre áthelyezték. 1780. június 25-én fényes ünnepség színtere volt a budai királyi palota, illetőleg az oda nemrég beköltözött egyetem pompás barokk díszcsarnoka. A királynő személyes képviselőjének jelenlétében a magyar művelődésügy intézői, főpapok és főurak, magas rangú állami és megyei tisztségviselők, rektorok, professzorok és igazgatók s a meghívott előkelőségek ünnepelték a hazai közoktatás újjászervezésének befejezését.⁴

Franciaországban a felvilágosodás a feudális rend megdöntéséhez adott eszmei segítséget, Bécsben épp ellenkezőleg a Habsburg uralkodó helyzetének erősítésének és a rendszer megszilárdításának vált eszközévé. Az iskolák feletti államhatalom az uralkodóé, így biztosítható a közboldogság. A felvilágosult abszolutizmus embereszménye a közboldogságot elősegítő jó alattvaló. Cél a felvilágosult abszolutista rendszer, az uralkodó helyzetének megszilárdítása. Jól szervezett iskolákon keresztül a Ratio Educationis is ezt a célt kívánta szolgálni. A közoktatás korszerűsítéséhez szükséges munkálatokat Mária Terézia az 1760-as években indította el. 1776 folyamán, majd 1777 első felében Ürményi József és munkatársai, Makó Pál volt jezsuita egyetemi tanár, Tertyánszky Dániel levéltár-igazgató és Kollár Ádám történész, a bécsi udvari könyvtár vezetője kidolgozta a hazai tanügy teljes rendszerének tervezetét. A Ratio Educationis végleges szövegét Mária Terézia 1777. augusztus 22-én hagyta jóvá. A Ratio eredeti szövege német nyelven íródott, később latinul és németül nyomtatták ki. Készítésében három irányú szellemi hatás találkozott. Ürményi az új kormányzati elveknek ad kifejezést, Tertyánszky a nyugat-európai pedagógiai elveket

³ BAJKÓ Mátyás (1986): *Egyetemes és magyar neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest, 281.

⁴ MÉSZÁROS István (1981, szerk.): *Ratio Educationis*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 7.

közvetíti, míg Makó Pál, az iskola régi hagyományainak alapos ismerője és e hagyományok becses elemeinek hivatott örököse megadhatta a műnek ama történeti folytonosságot, amelyre, ha valahol, a tanügy fejlesztésében múlhatatlanul szükség van.⁵

A reform ismertetése

„Az első átfogó országos tanügyi rendelkezés, amely a népoktatást is belefoglalta a közoktatási rendszer egészébe.”⁶A szakirodalmak eltérő véleményen vannak a népoktatás kezdetét illetően. A különböző korok különböző szerzői közül Békefi Reming (1906) a kereszténységgel egyidősnek véli, Kis Áron a reformációt jelöli meg 1881-ben: „A tulajdonképpeni nép neveléséért a reformáció előtt alig történt valami...nem is állítottak tehát a nép számára iskolát sehol.”⁷, ezzel szemben Szelényi Ödön véleménye szerint „...a reformáció nem teremtette ugyan meg a népoktatást, de érdeme, hogy annak körét lényegesen szélesítette”⁸, Szombathy László 1909-ben az I. Ratio Educationist jelöli meg kiindulásnak: „...tulajdonképpeni népiskoláról jóformán Mária Terézia koráig beszélni is alig lehet.”⁹ Fináczy Ernő szerint azonban, „...házánkban a XIV–XV. században a falusi plébániák székhelyein országszerte volt iskola, sok helyütt feltehetően már az Árpádok korában is.”¹⁰ Ravasz János szerint a kapitalista forradalom után alakult ki, a 60-as, 70-es évek kézikönyveiben pedig arról olvashatunk, hogy a parasztság, csak a polgári átalakulás után jutott iskolához. A leginkább objektív módon Mészáros István közelíti meg a kérdést: A nép iskolái a nép igényeiből nőttek ki, demokratikus hagyományai több évszázados múltra tekintenek vissza. A felülről jövő országos szabályozás először az I. Ratio Educationisban érvényesül 1777-ben. A vizsgált korszakban a társadalom alsóbb rétegeibe tartozó gyerekek számára kétféle oktatás volt elérhető: iskolaszerű és nem iskolaszerű, azaz a folklórban áthagyományozott műveltség. Ez lehetett az uralkodó osztály által az alsóbb rétegek számára létrehozott szervezett oktatás, illetve az alsóbb néprétegek által saját maguk számára létrehozott oktatás–nevelés.¹¹ A közoktatás egyetemes rendezését egy katolikus állameszmét valló kormány kezdeményezte és vitte végbe. Mivel a katolikus vallás államvallás volt, a katolikus iskolák lettek az állami iskolák. Annak ellenére, hogy az állam lassan megfosztotta a katolikus egyházat a mai értelemben vett fenntartói és felügyeleti jogoktól intézményei felett, megszüntette a katolikus iskolák önállóságát, mégis

⁵ FINÁ CZY Ernő (é.n.): *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában II.* Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 250.

⁶ MÉ SZÁ ROS István (1972): *Népoktatásunk 1553–1777 között.* Tankönyvkiadó, Budapest, 13.

⁷ KISS Áron (1881): *A magyar népiskolai tanítás története.* Budapest, 4.

⁸ SZELÉ NYI Ödön (1917): *A magyar evangélikus iskolák története.* Pozsony, 80.

⁹ SZOMBATHY László (1909): *Gömör-Kishont vármegye népoktatásügyének története.* Debrecen, 14.

¹⁰ FINÁ CZY Ernő (1914): *A középkori nevelés története.* Budapest, 220.

¹¹ Vö. Mészáros Istvánnak a korábban jelzett népoktatással foglalkozó könyvével.

azok lettek az állami oktatás eszméjének hordozói. A rendeleteket a protestáns egyház iskoláira is ki kívánták terjeszteni, de a protestánsok tiltakoztak az új tanrend ellen, autonómiájukra hivatkozva megőrizték függetlenségüket. A katolikus egyház főpapjai azonban nem fejtettek ki ellenállást iskoláik államosítása ellen. Így tehát a reform csak a katolikus iskolák belső életére gyakorolt hatást. A rendelet megalkotói annak szükségességét a következőképpen határozták meg: Az ifjúság helyes nevelése és az oktatás irányítása az országok szilárd alapja, ettől függ a közjólét. A közügyek kedvező alakulásának forrása: Isten őszinte tisztelete, a vallásos hit szilárdsága, az uralkodó iránti hűség, a haza és a polgártársak szeretete – „komolyan törődni kell azzal, hogy kellő időben elvessék a gyermekeke bontakozó lelkébe e tulajdonságok magvait, fejlesszék az ifjúkorban, s végül, mint egy a teljes érettséghez és tökéletességhez juttassák azokat.”¹² Éppen ezért a nevelés – oktatás felügyelete a királyoknak fenntartott felségjogok közé számíttatott, a rendelkezések végrehajtása pedig az ország közigazgatási főhatóságainak feladatává vált. A széleskörű nevelés és a tudományok oktatásának a céljaként fogalmazták meg az erények szeretetét, a természettől kapott jó képességek kibontakozását, a megismerő tehetség finomodását, az akarat formálódása a tiszteletre méltó törvények szellemében, a fiatalok tudományokban való kiműveltetését az egységes szervezeti rend érvényesülését és az esélyegyenlőséget.

A legfontosabb intézkedések voltak: Az ország területének tankerületekre való felosztása, melynek élére világi főigazgatókat neveztek ki. Az iskolarendszer különböző fokozatai, a legalsó, az anyanyelvű iskolák, a középfokú latin iskolák és a felsőfokú intézmények – egyetemek, akadémiák intézményei képviselték. Meghatározott szervezeti keretet és tananyagbéli tartalmat kaptak az egyes iskola fokok. Az alapfokú iskolák az írás és olvasás mellé felvették a számtant, erkölcsant és az állampolgári ismereteket, magasabb fokra csak az írni, olvasni tudó diákok léphettek. A középiskolai tananyagban több helyet kaptak a reálismeretkörök. A tantárgyakat hasznosság irányába fejlesztették, továbbá bevezették a hazai történelem tanítását. Minden iskolafokozatban kötelező volt a vallás és a német. A tanítóképzés egy teljesen új intézményét honosították meg, a normaiskolát. 1771-ben Bécsben, 1775-ben Pozsonyban, 1777-ben Budán és Nagyváradon, 1778-ban Kassán, Pécsen, Besztercebányán és Győrben létesítettek ilyen intézményeket. A protestánsok továbbra is az autonómiájukra hivatkozva a normaiskolát és a normarendszert is elutasították. Szó esik a testi nevelés és a játék, a szellemi felfrissülés fontosságáról és hasznosságáról, a megfelelő játéktér biztosításáról.

¹² MÉSZÁROS (1981) i.m. 17.

A célok elérésének biztosítását három kérdésben határozták meg, melyeket az iskolarendszer megalkotásakor figyelembe kell venni:

Az első: akik számára az oktatás szerveződik. Meghatározó szempontok: nemzetiség, hitfelekezet és az állampolgárok sokfélesége társadalmi helyzet szerint. Fontos célja a rendeletnek, az esélyegyenlőség megteremtése. Mindegyik nemzetiség saját anyanyelvi iskolával rendelkezzen. Vallási megkülönböztetés nélkül mindenki művelődését szolgálja és az elrendelt oktatás jótékony hatása az állampolgárok minden egyes rétegére kiterjedjen.

A második: az elsajátítandó tudományok kérdése a korabeli szabálykönyvben rögzített iskolatípusok szerint. Az ismeretek tanítása során szem előtt kell tartani a népből származókkal kezdve, egyrészt az alattvalói, és derék keresztényi kötelességekre neveléshez szükséges ismereteket tanítsanak, másrészt, hogy később milyen élethivatást végeznek majd az ifjak. Mindez anyanyelvi, vagy nemzeti iskolák csoportjaiban történik: falvakban, mezővárosokban, szabad királyi városokban. Az anyanyelvű népiskola befejezése után a kisgimnázium – grammatikai osztályok három éve következik serdülő ifjak számára, akik a latin iskolában eltöltött évek után valamilyen mesterségre térnek át. Ezt követheti a humanitás-tanulmányok: poétikai és retorikai ismertek elsajátítása, ennek keretében a latin klasszikus szerzők kijelölt műveinek elemzése.¹³ A Grammatikai, retorikai és poétikai osztályok öt éve a gimnáziumi vagy nagygimnáziumi képzés, azok számára, akik papi rendbe lépnek, népiskolák, kisgimnáziumok oktatóivá válnak, főurak mellett helyezkednek el, mint titkárok, számadáskönyvek vezetői stb., esetleg visszatérnek a szülői házba, hogy a család ügyének intézését a gyakorlatban tanulják meg. A gimnáziumi évek befejeztével, az iskolarendszer felső fokába lépve megszerezhetőek a megélhetéshez szükséges szaktudományok akadémiai, illetve egyetemi képzésben. Mindkettő alapja a két évig tartó filozófiai osztályok – az egyetemen a bölcsészeti kar. A két év után akadémiai szinten két év jogi tanulmány következik, a királyi egyetemen ugyanez három év, de választható 5 év az orvosi karon vagy a teológia 4 éves képzése.

A harmadik: a tanítás rendjének megőrzését biztosító feltételeknél három szempontot szükséges figyelembe venni. Az első a fizetések, tiszteletdíjak kérdése. A megállapításuknál figyelembe kell venni, hogy a megélhetést biztosítsák, arányosak legyenek a betöltött tisztségekkel, „...ha az oktatói tevékenység megkapja azt a megbecsülést, amelyet méltán megérdemel; ha lehetővé válik, hogy a tanárok örömet találjanak munkájukban, ösztönzést kapjanak a versengésre, és – természetesen – ha saját egyéni feladataik lelkiismeretes ellátását magától értetődőnek érzik.”¹⁴ A második az előjárók: az igazgatók és a főigazgatók kinevezése, az előírt rend pontos megvalósítása érdekében. A harmadik pedig a józan takarékoság érvényesítése.

¹³ MÉSZÁROS (1981) i.m. 20.

¹⁴ MÉSZÁROS (1981) i.m. 22.

A Ratio Educationis három részre tagolódik. Egyrészt foglalkozik az iskolák szervezeti és gazdasági irányításának általános rendjével. A szervezeti irányítás rendjén belül részleteiben a tanügyi szervezet irányításával, mind az egész ország, mind pedig az egyes tankerületek szempontjából. Foglalkozik az oktatási szervezet irányításának kérdésével az egyetemen, akadémiákon, gimnáziumokban és kisgimnáziumokban, az árvaházakban és azokban az intézményekben, melyeket nem központi tanügyi pénzalapból tartanak fenn. Foglalkozik a gazdasági irányítás rendjével, részleteiben: az iskolák irányításához és az oktatás számára szükséges költségekkel, továbbá a tanárképzés és a kiöregedett tanárokat illetően, az iskolaépületekkel és a tanügyi pénzalappal kapcsolatosan. Másrészt meghatározza az oktatás szerkezetét, részletesen foglalkozik a tananyaggal. Az anyanyelvi iskolák tekintetében rendelkezik a Magyar Királyság fennhatósága alatti területek anyanyelvi iskoláival kapcsolatos elvekről általában. A falvakban, a mezővárosokban, a szabad királyi városokban lévő, illetve a kiemelt anyanyelvi iskolák tananyagával. A kisgimnáziumok tekintetében említ általános megjegyzéseket az iskolaszint tekintetében. A tananyaggal foglalkozik általánosan és aszerint, hogy minden tanuló számára, nélkülözhetetlen, avagy hasznos-e (rendelkezik az ehhez tartozó kézi könyvekről is), illetve a nem minden tanuló számára, csak némelyeknek nélkülözhetetlen, vagy hasznos. Megfogalmaz egy záró szakaszt a kisgimnáziumok tanulmányi rendjéhez. A gimnáziumok tekintetében is találunk általános megjegyzéseket, olvashatunk a minden tanuló számára hasznos és nélkülözhetetlen tananyagról, továbbá a másodrendű, vagy választható tananyagról, az új tanulmányi rendhez szükséges tankönyvekről. Az akadémiák tekintetében rendelkezik a királyi akadémiák jellegéről és céljáról Magyarországon. A kiválasztott tananyag előadásáról, felosztásáról, tagozatokról, disputákról, melyeket mind a jogi, mind a filozófiai hallgatók számára meg kell szervezni. A filozófiai és a jogi oktatásról részleteiben, végül a könyvtárakról és szertárakról. Függelékben foglalkozik a teológiai szakkal, a királyi egyetemmel, az egyetem csillagvizsgálójával és szertáraival, az egyetemi könyvtárral, az éremtárral, a régészeti emlékek gyűjteményével és az egyetemi nyomdával. Harmadrészt rendelkezik az iskolák intézkedési szabályzatáról: A tanárokat illetően az egyes tanárok kiválasztásánál figyelembe veendő szempontokról, az igazgatókat és a tanárokat megillető tekintély jogcíméről, érdemek jutalmazásáról, vétségek büntetéséről. A jövőbeni tanárok és iskolaigazgatók folyamatos utánpótlásának szilárd megszervezéséről. A tanulóifjúságot illetően az erkölcsös magatartás alakításának, az egészségmegőrzés és értelmi képzés szempontjából. A szülőket illetően az ő nyugalmuk, biztonságérzetük és további hasznuk tekintetében.

Korabeli kitekintés

A szakirodalom tanúsága szerint az 1777. évi Ratio Educationis fontos dokumentuma volt az oktatásnak, a gyakorlatban mégsem tudott igazán mélyre hatni, hatásait nem tudtai igazán kibontakoztatni. Mária Terézia halála után fia, II. József lépett a trónra, aki újabb reformokat vezetett be, az egységes közoktatási rendszer meghonosítása érdekében. Célja volt, a Habsburg birodalom megerősítése és Magyarország beolvasztása. Törekvései nemzeti ellenállásba ütköztek, így halálos ágyán visszavonta rendeleteit. Az 1790-ben trónra lépő II. Lipót idején lehetőség nyílt a magyar iskolaügy újjászervezésére. Az 1792-es országgyűlésen a nemesség megfogalmazta a magyar jellegű nevelésre vonatkozó nézeteit. Fontos vívmányok voltak: a protestáns vallásszabadság, a protestáns tanügyi autonómia törvénybe iktatása. A katolikus vallás továbbra is uralkodó volt, mégis elismerték az evangélikus és református egyházak önkormányzatát. Törvénybe iktatták a magyar nyelv oktatását azoknak is, akik nem tudtak magyarul. Létrehozták a Művelődési Bizottságot egy új tanügyi reform, a II. Ratio Educationis kidolgozása céljából. Kidolgozták a nemzeti nevelés elveinek rendszerét – minden gyermeket azonos célok érdekében egységes, ingyenes, intézményes nevelésben kell részesíteni. Vallási türelemre és a más vallásúak toleranciájára nevelték a gyerekeket. A Művelődési Bizottság terveihez többen fűztek észrevételeket, mint Hajnóczy József, a magyar jakobinus mozgalom későbbi vezetője, valamint Tessedik Sámuel egy „szarvasi néptanító”¹⁵, „az 1791. évi evangélikus egyház küldötte”¹⁶, aki tanulmányt nyújtott be a bizottság felé Tizenkét paragrafus a magyar iskolaügyről címmel.

Másfél évtizeddel később, 1806-ban Budán, az egyetem nyomdájában napvilágot látott az új oktatási és nevelési rendszer, a II. Ratio Educationis. Tovább vitte a II. József által elrendelt 6–12 éves gyerekek iskolakötelezettségét. Jellemző vonásai a nemzetiségi és vallási türelem voltak. Ellentétben elődjével, csak a katolikus iskolákban volt érvényes, a protestánsok részére teljes autonómiát biztosított. A II. Ratio Educationis koncepcióját az evangélikusok figyelembe vették, kiadásának évében ők is kiadták átfogó tanrendszerüket, a Systema reischolasticae címmel, szerzője Scheidius Lajos, a pesti egyetem esztétika tanára. Az evangélikusokhoz hasonlóan a reformátusok is megalkották saját tanrendszerüket. 1807-ben Debrecenben adták ki a tiszántúli egyházkerület nevelési – oktatási rendszerét tartalmazó Ratio Institutionist, amelyet álmosdi Ratio-nak is neveznek az elfogadó hely nevérol. A debreceni Ratio bevezetőjében ugyan elhatárolódik az állami Ratiótól, sok tekintetben mégis hasonló jegyeket hordoz – Mészáros István szerint: „Nem lett azonban

¹⁵ PUKÁNSZKY – NÉMETH (1997) i.m. 302.

¹⁶ TÓTH Lajos (1980): *Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége*. Tankönyvkiadó, Budapest, 62.

magyarabb ez a szabályzat sem az állami Ratióál.”¹⁷ A XVIII. századi felvilágosult pedagógia kimagasló személyisége Tessedik Sámuel, aki az abszolutista törekvések reformjait is támogatta. A feudális iskolaüggyel kapcsolatban igen lehangoló tapasztalatokat szerzett. Kritikával illeti a Ratio Educationist és az intézkedései következtében kialakult magyar tanügyi helyzetet. Legfontosabb gyakorlati műve a szorgalmatossági iskola volt, melyet 1780-ban alapított, de már 1806-ban végleg be is zárta kapuit. Hatása azonban már működése idején megmutatkozott: a keszthelyi Georgikon megalapításához Tessedik véleményét is kikérték.

A felvilágosult abszolutizmus korából Bessenyei György és Kazinczy Ferenc nevét érdemes még megemlíteni. Az oktatás és művelődés terén vették ki mindketten a részüket. Bessenyei a felvilágosodás eszmeit követve gazdagította gondolataival korát. Alapgondolata volt: „...az ország boldogságának egyik legfőbb eszköze a tudomány. Ez mentől közönségesebb a lakosok között, az ország is annál boldogabb.”¹⁸ Kazinczy Ferenc a József-féle kormányzat idején a kassai tankerület anyanyelvi iskoláinak felügyelője volt.

Hatások

A felvilágosult abszolutizmus idején sokan és sokat tettek a nép iskolázottságának javítása érdekében. Mária Terézia, aki hatalmának megszilárdításának lehetőségét látta benne, az I. Ratio Educationis megalkotásával megalapozta egy új iskolarendszer kialakulását. Ha az I. Ratio hatásait vizsgáljuk elkerülhetetlen, hogy ne érintsük a II. Ratio-t, illetve helyenként együtt kezeljük a kettőt. A két Ratio Educationis 1848-ig meghatározta a magyar oktatásügyet. Mészáros István szavait idézve: az első Ratio Educationis önmagában torzó, a második Ratio Educationis tette teljessé, egészé, s ahogy az első az úttörés érdeme, úgy a másodiké a beteljesítés.¹⁹ Az 1806-os kiadás jobb elrendezésben, világosabb szerkezetben, átgondoltabb tananyag kiválasztással magasabbra emelte és megvalósította azt, amit elődje elindított. A szakirodalom tanúsága szerint az I. Ratio Educationis fontos dokumentuma volt az oktatásnak, a gyakorlatban mégsem tudott igazán mélyre hatni, hatásait nem tudta igazán kibontakoztatni. Ugyanakkor az is elmondható, hogy a XVIII. században olyan eszmeáramlat és szellemi fejlődés elindítója, melynek ismeretében méltán nevezhető korszakalkotó reformnak. Lehet, hogy az első kiadás megannyi hibát hordozott, mégis a maga nemében úttörőnek számított, alapjává válhatott egy megújított, javított második kiadásnak. A korábbi egységesnek nem mondható egyházi oktatás a Ratio hatására átalakult.

¹⁷ MÉSZÁROS István (1968): *A magyar nevelés története*. Tankönyvkiadó, Budapest, 95.

¹⁸ RAVASZ János – FELKAI László – BELLÉ Béla – SIMON Gyula (1960): *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában*. Tankönyvkiadó, Budapest, 53.

¹⁹ MÉSZÁROS (1981) i.m. 9.

Az egyházi intézmények megmaradtak, de először csak a katolikusok fogadták el a Ratio Educationist, majd később autonómiájuk megtartásával ugyan, de a protestánsok is megalkották saját tanügyi rendszerüket a II. Ratio mintájára. Ennek hatására az egyes iskolatípusok közti nagy különbségek feloldódtak. A legfontosabb jellemzője tehát a Ratio Educationisnak, hogy kijelentette az uralkodó iskolák feletti legfőbb rendelkezési jogát, s ennek érvényesítésével kísérelte meg a hazai iskolák egységesítését. Ezzel olyan iskolarendszert hozott létre, melyre a korábbiakban nem volt példa, és amelynek nyomai a XXI. században is megtalálhatóak az oktatási rendszerünkben. A felvilágosult abszolutizmus, mint rendszer hatásaival és rendeleteivel, és a Ratio Educationis, mint egy harminc év alatt kiforrott reform jelentősen hozzájárult a magyar iskolák fejlődéséhez is.

Az 1777-i évi Ratio célmeghatározásának főbb vonulata ma is megállná a helyét: személyiségfejlődés, képességfejlesztés, esélyegyenlőség. A korabeli közoktatás átalakításának, szervezésének hatása ma is érezhető, de mindenképpen felfedezhetünk rokon vonásokat a mai közoktatásunkban. Ilyen például az ország tankerületekre való felosztása. Az 1777. évi Ratio foglalkozik a Magyarországon élő nemzetiségekkel: anyanyelvi iskolákat állít, melyekbe megfelelően képzett, nyelvilag művelt tanítókat képez. Ma is találkozhatunk nemzetiségi iskolákkal, a felsőoktatásban pedig megtalálható a nemzetiségi tanítóképzés. Egységes iskolairányítás, tananyag és követelményrendszer hoz, utal testi nevelés, mozgás fontosságára (mindennapos testnevelés). Kialakult a ma is fellelhető képzés szerkezete: alsó-, közép- és felsőfok.

Befejezés

A magyar iskolaügy fejlesztéséhez mind a két Ratio Educationis, mind Tessedik munkája, mind a tanulmányban jelzett gondolkodók művei hozzájárultak, hiszen csak így alakulhatott ki a ma ismert iskolarend. Ugyan generációnyi különbségek kellettek ahhoz, hogy az új iskolarendszer előnyeit valóban fölfedezhessék, hátrányait pedig eltüntessék, azonban kijelenthető, hogy a mai oktatási rendszerünk sok mindent vett át az ekkor megjelenő elvekből (elég csak a központosításra és az egységes tantervekre gondolni). A külföldi szakirodalomban nem sok információt kapható a korszak magyar oktatáspolitikájáról (és ebből látható az is, hogy Ausztriának még sok ideig alá lesz rendelve a magyar kultúrpolitika az elszigeteltség miatt), kétség kívül elmondható, hogy a modern oktatás csirái ekkor kezdtek el kihajtani. Olyannyira, hogy későbbiekben, a reformkorban már szinte minden országgyűlésen felvetődött az iskoláztatás kérdése.

Felhasznált és ajánlott irodalom

- BAJKÓ Mátyás (1986): *Egyetemes és magyar neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest, 281-286.
- BAJKÓ Mátyás – KOMLÓSI Sándor – KOSÁRY Domokos – KÖPECZI Béla – MÉSZÁROS István – OROSZ Lajos (1988): *A magyar nevelés története I. kötet*. Tankönyvkiadó, Budapest, 147- 255.
- FINÁ CZY Ernő (1927): *Az újkori nevelés története*. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 324-341.
- FINÁ CZY Ernő (1902): *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában II*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 234-415.
- KORNIS Gyula (1913): *Pedagógiai Könyvtár I. Kötet. Az 1777-iki Ratio Educationis*. Fordította, bevezetővel és jegyzetekkel ellátta: Friml Aladár. Stephaneum – A Szent István Társulat Nyomdája, Budapest
- KOSÁRY Domokos (1990): *Újjáépítés és polgárosodás 1711-1867. A magyarok Európában*. III. Háttér Lap és Könyvkiadó, Budapest, 82-87.
- MARCZALI Henrik (é.n.): *Mária Terézia és kora*. Laude Kiadó, Budapest, 326-374.
- MÉ SZÁROS István (1985): *Két Ratio Educationis: Kitejljesedés vagy hanyatlás?* In: *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 190-204.
- MÉ SZÁROS István (fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta, 1981): *Ratio Educationis*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- MÉ SZÁROS István (1972): *Népoktatásunk 1553 és 1777 között*. Tankönyvkiadó, Budapest, 9-14.
- MÉ SZÁROS István (1968): *A magyar nevelés története 1790-1849*. Tankönyvkiadó, Budapest, 50-98.
- MÉ SZÁROS László (2016): *Az újkori magyar tanügyigazgatás első dokumentuma: az 1777. évi Ratio Educationis*. In: FEHER Ágota – FÜLÖPNÉ ERDŐ Mária – MÉ SZÁROS László (szerk.): „*Et misericordia motus est*” – *Az irgalmasság és az igazságosság a keresztény nevelésben*. Apór Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 239–256.
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András (1997): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 295-306.
- RAVASZ János – FELKAI László – BELLÉR Béla – SIMON Gyula (1960): *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában*. Tankönyvkiadó, Budapest, 44-53.
- TÓTH Lajos (1980): *Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége*. Tankönyvkiadó, Budapest, 62.

LEPSÉNYI KRISZTINA – FEHÉR ÁGOTA
AZ EMPÁTIA KIALAKULÁSA ÉS FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr szociálpedagógus hallgató
lepsenyi.krisztina@sze.hu

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr –
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen
feher.agota@sze.hu, feherago@gmail.com

Napjaink egyre inkább digitálissá váló világában kiemelt fontossága volna a személyes kapcsolatok értékének, s a közvetlen jelenlétben kifejeződő személyes érzelmek világának. A ma gyermekei már életük jelentős részét a gépi világban töltik, így amellet, hogy természetesen ennek pozitív értékei is meg kell mutatkozzanak, lényeges, hogy az IKT-technológiák ne írják felül a személyesség értékességét. Bizonyos, hogy a gyermekek a digitális eszközök használata mellett az offline érzelmkifejezés tekintetében hátrányban vannak, s ez azt is jelenti, hogy a saját érzelmek kifejezése és megértése, valamint a társak érzelmi jelzéseinek megértése és átélése területén egyaránt segítséget igényelnek. Tanulmányunkban ezért az érzelmi világra, s különösen az empátiás érzékenységre fókuszálunk. Célunk a jelenség megragadásán és a személyiségfejlődésben való megmutatkozásán keresztül összegezni a fejlesztés lehetőségeit.

Az empátia jelenségvilága

A szakirodalom több mint száz szociális készséget sorol fel, közülük néhány alapvető a következő:

- érzelmkifejezés (arc kifejezés, testtartás, hangszín);
- nonverbális visszajelzések (szociális távolság, mosoly, bólogatás);
- beszédminőség (folyamatosság, tétovázás, beszédmenyiség);
- a hallgatás készségei (elismerés, visszajelzés, énközlések);
- alapvető nonverbális készségek (szemkontaktus, gesztusok, mimika);
- hangminőség (hangerő, gyorsaság, tónus);
- beszéd tartalom (ismétlések, közbevágások, tartalom);
- alaptársalgási készségek (a kezdeményezés és kérdések száma, információs tartalom);
- önkifejezés készségei (pozitív énkép, vélemény és érzelmek kifejezése);
- mások elfogadásának készsége (pozitív vélemény másokról, dicséret);
- kommunikációs készségek (beszélgetés, interperszonális problémák

megoldása).¹

A szociális készségek széles tárházát Sue Spence mikro- és a makroszociális készségekre bontotta. Az előbbibe sorolja a verbális és nonverbális kommunikációt, illetve a szociális percepciót; a makroszociális készségek közé pedig az empátia mellett a segítő magatartás, a kooperáció, az altruizmus – mint a segítő magatartás legmagasabb szintje –, valamint a konfliktusmegoldó készség tartozik.

A szociális kompetenciák mellett az érzelmi kompetencia alapvető komponense saját magunk és mások érzelmi állapotának felismerése és megértése, az érzelmek megfelelő kommunikálása a másik irányába, továbbá az, hogy empátikusak legyünk, elfogadjuk mások érzelmeit.²

Az empátia kifejezése az ókori görög nyelvben jelent meg először, eredeti jelentése erős érzelm, szenvedély. A pátoz fogalma egyik változatának is tekinthető, mely utal arra, hogy a nagy érzelmek, erős törekvések a mély belső megérintődés által alapvetően magukban hordják a szenvedés átélését is. A magyar nyelv különlegessége egyértelműsíti a két szó közös gyökerét, ezzel is utalva a hasonló belső folyamatokra.

Az empátia fogalomkörét tovább vizsgálva kiemelendő Alfred Adler, aki egy harmincas évekbeli munkájában egy 19. századi angol szövegből idéz: „empatizálni annyit jelent, mint látni a másik ember szemével, hallani a másik ember fülével és érezni a másik szíve szerint”.³ Ennek a másik személyre irányuló érzelmi ráhangolódásnak és átélésnek Arisztotelész katarziszelméletében is megtalálhatjuk a nyomait, hiszen a dráma csak azáltal teljesítheti be hatását a nézőkben, ha az ember azonossá válik a drámai hőssel, annak érzelmeit, helyzetét átérzi, elképzei.

A lélektani megközelítések szerint az élmények csak a saját figyelem befelé fordulásával, önfigyeléssel, introspekcióval érhetőek el. Freud a beleézés (Einfühlung) kifejezést használja, Basch viszont az eredeti német (Überhaupt) szót említi, ami azt hivatott megragadni, hogy a beleélés képessé teszi arra az embert, hogy a másik személy lelki állapotához viszonyuljon.⁴

Davis (1980) szerint az empátia egy multidimenzionális konstrukció, ami a másik személy reakcióinak megfigyelése által kiváltott érzelmi, kognitív és viselkedési mechanizmusok összessége. Négy összetevőt különböztet meg: nézőpontfelvétel/-váltás, empátiás törődés, személyes distressz és a fantázia. A nézőpontfelvétel, nézőpontváltás esetén az egyén felismeri, értelmezi a másik ember nézőpontját. Empátiás törődés pedig azt jelenti, hogy az egyén képes törődni mások problémáival, s kifejeződik a törődésének mértéke, minősége is. A

¹ ZSOLNAI Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATE Press, Szeged, 25-27.

² SAARNI, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York

³ BUDA Béla (2006): *Empátia. A beleélés lélektana*. Urbis Könyvkiadó, Budapest, 11.

⁴ BUDA (2006) i.m. 103.

személyes vagy empátiás distressz az ember magára irányuló szorongását jelenti, ami az empátia fogalomkörének a negatív érzésekre való ráhangolódási folyamatát érinti. A folyamatot pedig mindig kíséri a fantázia is, hiszen a személynek szükséges beleképzelnie is magát mások helyzetébe, érzelmi állapotába, cselekedeteibe.⁵

De Vignemont és Singer fogalmazza meg azt, hogy az empátia egy érzelmi állapot, ami a másik személy érzelmi állapotához hasonló formában jelenik meg, annak megfelelően, amit annak aktuális állapota vált ki, és az adott személy ennek tudatában van.⁶ Megközelítésében tehát az érzelmek összehangolódását annak tudatos átélésével is összefüggésbe állítja, mindennek pedig a folyamat kognitív feldolgozása során is szerepe van.

Az empátia egy olyan érzelmi képesség, ami által az egyén értelmezi egy másik személy affektív állapotát, képes mások helyzetébe, érzéseibe beleélni magát, felismerni mások szándékait és ezáltal bizonyos mértékben előre is jelezni várható cselekedeteit.⁷ Falus szerint az empátiás viselkedés lényege a másik ember érzéseinek a megértéseként, és erre építve a lehető legpontosabb visszajelzéseként írható le.⁸

Carl R. Rogers meghatározása szerint az empátia egy másik személy belső vonatkozási rendszerének pontos észlelése a hozzá tartozó emocionális vonatkozásokkal és jelentésekkel együtt, mintha azonos volna az adott személlyel, szem előtt tartva azt, hogy mégsem egészen azonos vele. Később kiegészíti azzal, hogy mindez által olyan jelentésekre is ráérezhet a megfigyelő, amelyeknek a másik személy is alig van tudatában. A folyamat természetesen akkor válhat teljessé, ha a megfigyelő az átértett tartalmat kommunikálja, visszajelzi a másiknak, újra és újra egyeztet, hogy észlelése pontos-e.⁹

Összességében tehát az empátia egyik kulcsa a beleélés képessége, amelynek révén bele tudjuk képzelni magunkat a másik érzelmi állapotába, ezáltal megérthetjük azt, hogy hogyan érez, hogyan látja a világot. A megértés során strukturáljuk a verbális és nem verbális csatornákon keresztül érkező információkat, majd visszajelezzük a feldolgozási folyamatunk eredményeit. Az empátia összetett jelenségének megvalósulásához tehát mind érzelmi, mind tudatos feldolgozási törekvés összhangjára szükség van.

⁵ GÁSPÁR Csaba – KASIK László (2015): *A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében*. In: *Iskolakultúra*, 10. sz.

⁶ De VIGNEMONT – SINGER, 2006; KASIK László (2007): *A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. In: *Iskolakultúra*, 11-12. sz. 21-37.

⁷ BUDA Béla (2012): *Empátia. A beleélés lélektana*. Hatodik, átdolgozott, bővített kiadás. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Könyvkiadó, Budapest
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_541_buda_bela_empatia/ch01.html

⁸ FALUS Iván – KIMMEL Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest

⁹ KULCSÁR Zsuzsanna (1999): *Morális fejlődés, empátia, altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Az empátia megvalósulásának fokozatai

Az érzelmek nyújtotta affektív élmények, s általa az empátia megvalósulása motiválja azokat a szociális és érzelmi köteléket kialakító cselekedeteket, amelyek a családtagokkal, társakkal és más csoportok tagjaival való kapcsolatfelvételre vonatkoznak.¹⁰ A létrehozott kötelék természetesen nem minden társ irányában tud hasonló mélységben kialakulni, megvalósulni.

Az empátia egyes szintjeinek meghatározása során az alapvető kérdés az, hogy a beleélés által milyen mélységekig jutunk el az érzelmek, indulatok megértésében. Buda Béla a következő módon határozta meg az empátia 6 szintjét¹¹:

Az első szint a *másik helyzetének átgondolása logikai behelyettesítés révén*. Ez önmagában még nem empátia, de megteremti az empátiás megértés alapfeltételeit, hiszen mások érzelmi állapotára irányul.

A következő szint már empátiát feltételez, hiszen ahhoz, hogy a *másik ember érzelmi viszonyulás-sémáinak megérthessük*, empátia szükséges. Itt már az egyén felismeri a másik személy iránta vagy más iránt kifejtett érzéseit; ez főként a rejtett érzelmekre terjed ki, amelyet a másik nem mutat ki a kívüllágnak, igyekszik titkolni.

A harmadik szinten helyesen értelmezzük a másik ember promotív, azaz megmozgató, támogató kommunikációját. Ezek olyan megnyilvánulások, amelyek azon kívül, hogy bizonyos információkat közölnek, más, rejtett üzenetet is hordoznak. A rejtett üzenet általában a másik fél egy érzelmi töltetű megnyilvánulása személyünk irányába.

A szintek egyre mélyebb bevonódást is tükröznek, így a következő fokozat lehetőséget ad arra, hogy *beleéléssel megértsük az érzelmi ellentmondásokat és kettősségeket* is. Ez már majdnem teljes empátiás bevonódást jelöl, a másik ember helyzetébe való beleélés jelentős mélységét és intenzitását tükrözi. Az empátia csaknem kizárólag olyan lelki tartalmakat ragad meg, amelyek az egyén számára csak legfeltűnőbb élményjegyeiben tudatosak ezen a szinten.

Ezt követően az egyén *megérti a lelki folyamatok egyedi összefüggéseit*. Ekkor a másikban zajló kognitív és érzelmi folyamatok belső logikája tisztázható, okok és következmények választhatók el egymástól, az indítékok láncolatait követni lehet, meghatározott (gyakran nem tudatos) előfeltevésekre (premisszákra) lehet visszavezetni.

Az utolsó szinten a *másik ember lelki folyamataiban rejlő történetiség megértése zajlik*. A beleélés ilyen esetekben gyermeki élménymódokat is képes felszínre hozni, így általuk megvalósulhat annak felismerése is, hogy a jelen élményei összefüggésben állnak korábbi élményekkel, tapasztalatokkal. Ha

¹⁰ HASTINGS, P. D. – UTENDALE, W. T. – SULLIVAN, C. (2007): *The socialization of prosocial development*. In: J. E. GRUSEC – P. D. HASTINGS (Eds.): *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford Publications, New York, 638-664.

¹¹ BUDA (2006) i.m.

ennek átérzése megvalósulhat, az nagy segítséget jelent az egyén számára ismétlődést, együttjárást jelentő viselkedési mozzanatok mélyebb meghatározóinak megértésében is.¹²

Empátia a személyiségfejlődés folyamatában

Már csecsemőkorban megjelenik az a képesség, amellyel gyermekek átveszik társaik érzelmi állapotát: társuk sírására ők maguk is sírással válaszolnak. Ez a reakció az ún. érzelmi fertőzés, ami az empátia korai jelének tekinthető, mert az érzelemmegosztás képességét magában hordja, ám a folyamat még megáll a saját személyiség negatív érzelmi állapotba kerülésével. Az én és a másik fogalmának elkülönülése után, ám még a gyermeki egocentrizmus időszakában figyelhető meg, hogy a kisgyermekek észlelik társuk fájdalmát, ám olyan válaszreakciót tesznek, amit önmaguknak szeretnének.¹³

Az empátia összetett jelensége a személyiségfejlődés folyamatában a társas kapcsolatok formálódásával kap igazán megerősítést, s bontakozik ki igazán. Jean Piaget egy kognitív tényezőre, a decentrálas képességére helyezte a hangsúlyt ezen érzelmi folyamat mélyén is. Elmélete szerint a gyermek kezdetben képtelen megkülönböztetni saját élményeit másokétól, a kognitív fejlődéssel válik képessé a decentrálasra, ami a szociális fejlődés fontos lépése, mert képes az eredeti egocentrikus gyermeki perspektíva meghaladására. Mások helyzetének, szerepének felvétele és a decentrálas fogalmi konstrukciói között jelentős hasonlóság van. Mindkettő kognitív folyamatot feltételez, melyben az egyén háttérbe szorítja saját nézőpontját, és elképzelést alakít ki arról, hogy milyen is lehet a világ a másik szemével nézve. Mindkét megközelítés azt feltételezi, hogy a jelenség hatékonyabb szociális interakciókhoz vezet.¹⁴

Az óvodás gyermekekre egocentrikus gondolkodás jellemző, vagyis a világot kizárólag a maguk nézőpontjából veszik figyelembe, s mindez megnehezíti az olyan kognitív műveletek elvégzését, mint egy probléma több szempontú átgondolása, vagy a mentális nézőpontváltás. A szocializációs folyamat lényeges lépését jelenti egy olyan tapasztalat- és tudásrendszer létrejötte, amelynek segítségével az egyén elkülöníti magát a külvilágtól, és önálló individuuma kialakul.¹⁵

Mások vélekedésének megértésében is nehézségeket okoz, ha nem veszik figyelembe, hogy gondolataik különbözhetnek a sajátjaiktól. A mások gondolatairól való gondolkodás képessége a negyedik-ötödik életévben jelenik meg, és fokozatosan fejlődik, ami az empátiás érzékenységük fejlődésével is összhangban áll. Ebben az életkorban a nyelv, beszéd fejlődésével, az érzelmi

¹² BUDA (2006) i.m. 114-115.

¹³ HEGEDŰS Szilvia (2016): *A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban*. In: *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 197-218.

¹⁴ KULCSÁR (1999) i.m.

¹⁵ MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes (1993): *Gyermelekélektan*. Möbius Print, Budapest, 63.

szókincs növekedésével képesek az érzéseiket pontosabban kifejezni, és már nem csak a ráhangolódás, érzelmi átragadás, fokozott nem verbális kommunikáció észlelése alakít ki érzéseket a gyermekekben a másik személlyel kapcsolatban.

Az elsődleges szocializációs közeg, a család szerepe kiemelt az érzelmi fejlődésében. Az anya és gyermeke összehangolódása kiemelten fontos ahhoz, hogy az anya ráérezzen gyermeke lelkiállapotára, megerősítse érzéseiben, ezzel jelezve számára is, hogy megértette jelzéseit. Mindez a folyamat pozitív alakulása esetén megnyugtatóan hat a gyermekre. Ha viszont nem tud kialakulni az összhang az anya és gyermeke között, akkor következetesen elmarad az empátia átélése a gyermek érzelmi világában, s a gyermek várhatóan kerülni fogja az érzések kifejezését, átélésüket, megélésüket is.¹⁶

Az empátia fejlődésének alapja a meleg, érzelemteli anya-gyermek kapcsolat, amiben a gyermek biztonságban érzi magát, megtanulja saját és mások érzelmeit észlelni, s amely alapján később megtanul az érzelmeiről beszélni, képessé válik empatikus, együttérző viszonyulást mutatni a mások érzelmei iránt. A kezdeti időkben a szeretetteljes gondozás által átéli a gyermek a megértettséget, megtanul bízni az édesanyjában, aki érzékeli lelkiállapotát, és erről jelzéseket küld felé. A csecsemő ezekből a jelzésekből, tükröződésekéből ismeri és érti meg saját lelkiállapotát. A folyamatban az arckifejezéseknek, mozdulatoknak, érintéseknek kitüntetett szerepük van. A csecsemő és az anya kezdetben a szemek, arckifejezések segítségével kommunikál elsősorban, ami összehangolódásuk egyik fontos eleme, és a csecsemőnek segít felismerni saját érzéseit. A motoros mimikri, amikor testi utánpótlással történik mások érzelmeinek átélése 2-2,5 éves korban fokozatosan eltűnik, és a beszéd, az érzelmi nyelv fejlődése válik erőteljesebbé. Már képessé válik verbálisan is kifejezni magát, s ezáltal csatlakozni mások érzéseikhez, érzelmeikhez.¹⁷

A személyiségfejlődés legkorábbi időszakán, és általa az édesanyák szerepén túl az empátiás érzékenység fejlődésének folyamatában egyre nagyobb fontosságot kapnak a család más tagjai, a családon kívüli személyek, a kortársak és a pedagógusok is. Fejlődésére és fejlesztésének lehetőségeire lényeges közösen figyelniük, hiszen bizonyos, hogy „az érzelmi és viselkedési beállítódás rendkívül fontos az iskolai társas és tanulmányi sikeresség szempontjából egyaránt.”¹⁸

Az empátia fejlesztési lehetőségei

Az érzelmi és a társas kompetenciák fejlesztése minden gyermekekkel foglalkozó, róluk gondoskodni kívánó felnőttnek fontos feladata. A legfontosabb

¹⁶ Daniel GOLEMAN (1995): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest

¹⁷ FEHÉR Ágota (2004): *Esélyegyenlőség az empátiás készség és az értékorientáció fejlődésének folyamatában*. In: BÁNHIDI Miklós (főszerk.): *Tanulmánykötet*. Győr, 20-29.

¹⁸ HEGEDŰS (2016) i.m.

fejlesztő erőt a felnőttek viselkedésének megfigyelése jelenti, ám a példamutatáson és modellkövetésen túl „az új pedagógiai kultúrának kiemelt feladata kell, hogy legyen a proszocialitásra nevelés”.¹⁹

Különböző technikák állnak rendelkezésre a szociáliskészség-fejlesztő programokban, mint például a szerepjáték, a drámajáték, de érdemes további technikák együttes alkalmazása is, hiszen egy adott probléma minél több irányból való megközelítése könnyebben hozhat megoldást – pl. esetek megbeszélése, modellnyújtás, problémamegoldás, megerősítés, történetek megbeszélése, a személyes fejlődést segítő beszélgetés technikáit.²⁰ További fejlesztő módszerként tekinthető a gyermek viselkedésében megjelenő proszociális mozzanatok megnevezése, ezáltal megerősítésük és a figyelem középpontjába helyezésük.²¹ Ennek hatásmechanizmusa a viselkedéslélektan alapelvein nyugszik: a megerősített viselkedésem jövőbeli előfordulása válik így gyakoribbá.

Nemzetközi gyakorlatban már intézményes környezetben alkalmazott programokat találunk a szociális és érzelmi készségek fejlesztésére, melyek az óvodai program menetébe szervesen beilleszthetők. A Committee for Children (2014) gondozásában jelent meg a Second Step program, mely a szociális és érzelmi készségek fejlesztését hivatott segíteni óvodáskortól serdülőkorig. A programcsomag korai fejlesztést segítő része az óvodai környezetbe is beilleszthető játékokat, dalokat, bábokat tartalmazó rövid tevékenységekkel valósítja meg az önszabályozás és a társas képességek fejlesztését. A kiscsoportos tevékenységekkel a gyermekek gyakorolhatják a társas viselkedést, fejlődhet az empátia, az érzelmszabályozás, illetve a problémamegoldás képessége.²² Más programok az önkontroll, az érzelmek kommunikálása és megértése irányából építkeznek, mindemellett kiemelendő a szülők és a pedagógusok bevonása is a hatékonyság érdekében.

Az érzelmi fejlesztésnek számos további lehetősége rejlik a gyermek és a felnőtt közötti személyes kommunikációban, a szabad közös játék lehetőségében, az éneklés-zenélés, a festés, és bármilyen közös alkotás élményeiben, a mesélés pedig ezeknek mindegyikét megsegíti a képzelet világának érintése által is. A gyermekek nyelvén szólva természetes terepét nyújtják a társas kapcsolatoknak, az érzelmek megnyilvánulásának, és formálásuk lehetőségeit is hordozzák. Göbel Orsolya Varázsjátékok című sorozata a képzeletjátékok eszközével bontakoztatja ki a gyermekek belső világát, az elképzelt világ megjelenítésének formáit, alapvetően a mesék szimbólumaira építve.²³ A játékok a mesei elemek

¹⁹ NAGY József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Budapest

²⁰ NÉMETH GÁBORNÉ DOKTOR Andrea (2008): *A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz.

²¹ HEGEDŰS (2016) i.m.

²² STRAWHUN – HOFF – PETERSON, 2014; HEGEDŰS (2016) i.m.

²³ GÖBEL Orsolya (2012): *Csupa szépeket tudok varázsolni – ...avagy hogyan játsszuk a Varázsjátékokat? A Szocioemocionális Pedagógiai Terápia (SZPT) elméleti háttere és módszertana*. L'Harmattan Kiadó – Könyvpont Kiadó, Budapest

érintésével tehát tágabb lehetőséget biztosítanak arra, hogy az egyén saját személyiségének belső rezdüléseihez közelebb érkezzon, s arra is, hogy a világ felfedezésében támaszt kaphasson.²⁴

Bizonyos azonban, hogy a legkisebbekhez a saját nyelvükön keresztül szükséges szólnunk: a mesék, a játékok, a fantázia nyelvén keresztül. A mesék a nyelvi kompetencia fejlődésében betöltött szerepe évtizedek óta evidencia. A mesék az adott kultúra értékrendjének is lényeges hordozói, a mesei tartalom mindig az adott közösség által pozitívnak tartott értékek mentén rendeződik el. Kapcsolatban állnak a mindennapi életünkkel, hiszen a mesék úgy keletkezhetnek csak, hogy az adott korban, kultúrában élő emberek személyes tapasztalatait, élettanításait örökölték meg benne.²⁵ Természetesen a legjobb tudatosan kiválasztani őket, hogy a gyermek érettségi szintjének, élethelyzetének, állapotának, őt foglalkoztató problémáknak megfelelően, s hogy valóban szolgálják a szociális és érzelmi fejlődését. A népmesék azért hasznosíthatóak jobban a műmesékkel szemben, hiszen azok egy adott nép kultúráját, élettapasztalatait hordozzák magukban. Megérintenek olyan problémahelyzeteket és feladatköröket, amelyeket a gyermekek nyelvén, gondolatrendszerükhöz illeszkedően jelenítenek meg, s egyúttal adnak megnyugtató megoldást hozzájuk kapcsolódóan.²⁶ Boldizsár Ildikó megfogalmazásában a mese: egységes és egylényegű világkép részeként az egyetemes szellemi tanítások áthagyományozásának egyik eszköze, a rend elvesztésének és újra megtalálásának dokumentuma, mely létfontosságú információkat közöl a világ működéséről és az emberi élet feladatairól.²⁷

Bizonyos, hogy a gyermekek érzelmi világának fejlesztése sokszínű, összetett, s egyúttal saját maguk és társas életük szempontjából is kiemelt feladat, napjaink digitális világában még nagyobb jelentőséggel kell bírjon. Michele Borba a digitális eszközhasználat jelenségét és túlzott hangsúlyát elemezve kiemeli: ha a gyermek túlságosan sok időt tölt online, nem tanulja meg az offline érzelmkifejezést. Kevésbé ismer föl arckifejezéseket, hangsúlyokat, gesztusokat; ezzel kommunikációja sokkal korlátozottabbá válik. Nehezebben teremt kapcsolatokat, szociális élete is korlátozottabb lesz, önbizalma sérül. Nagyon lényeges tehát a szülőknek, a pedagógusoknak, s mindenkinek, aki gyermekekkel foglalkozik segítséget és pozitív mintát nyújtani az érzékeny, empátikus társas viszonyulásra, az empátia fejlesztésére. Ebben segít a sok

²⁴ FEHÉR Ágota (2018): *A gyermekek érzelmi világának fejlesztése a képzelet útjain*. In: FEHÉR Ágota – MEGYERINÉ RUNYÓ Anna (szerk.): *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban. A Brunsvík Teréz Szakmai Napok keretében szervezett II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 172-175.

²⁵ NYITRAI Ágnes (2009): *A mese, a mesélés fejlesztő hatása*. In: NAGY József (szerk.): *Fejlesztés mesékkal. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkal 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged, 9-31.

²⁶ MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes (1993): *Gyermeklélektan*. Möbius Print, Budapest

²⁷ BOLDIZSÁR Ildikó (2010): *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Budapest

beszélgetés, az udvariasság, a kedvesség, az olvasmány- és filmélmények megosztása, amelyek a szereplőkkel való azonosulást teszik lehetővé. Dr. Borba a sakkot is ilyen területnek látja, hiszen itt is mások fejével kell gondolkodnunk.²⁸

„A kisgyermek fejlődésének szabadsága nem azt jelenti, hogy egyszerűen magára hagyjuk, hanem azt, hogy segítő szeretettel emeljük köré a megfelelő környezetet.” – véli Maria Montessori.

Felhasznált irodalom

- BOLDIZSÁR Ildikó (2010): *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Budapest
- BUDA Béla (2006): *Empátia. A beleélés lélektana*. Urbis Könyvkiadó, Budapest
- BUDA Béla (2012): *Empátia. A beleélés lélektana*. Hatodik, átdolgozott, bővített kiadás. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Könyvkiadó, Budapest
- http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_541_buda_bela_empatia/c_h01.html
- Empátiára nevelés a digitális korban*. <http://www.mediapedagogia.hu/empatiara-neveles-digitalis-korban/>
- FALUS Iván – KIMMEL Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest
- FEHÉR Ágota (2018): *A gyermekek érzelmi világának fejlesztése a képzelet útjain*. In: FEHÉR Ágota – MEGYERINÉ RUNYÓ Anna (szerk.): *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban. A Brunszvik Teréz Szakmai Napok keretében szervezett II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 172-175.
- FEHÉR Ágota (2004): *Esélyegyenlőség az empátiás készség és az értékorientáció fejlődésének folyamatában*. In: BÁNHIDI Miklós (főszerk.): *Tanulmánykötet*. Győr, 20-29.
- GÁSPÁR Csaba – KASIK László (2015): *A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében*. In: *Iskolakultúra*, 10. sz.
- Daniel GOLEMAN (1995): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest
- GÖBEL Orsolya (2012): *Csupa szépeket tudok varázsolni – ...avagy hogyan játszunk a Varázsjátékokat? A Szocioemocionális Pedagógiai Terápia (SZPT) elméleti háttere és módszertana*. L'Harmattan Kiadó – Könyvpont Kiadó, Budapest
- HASTINGS, P. D. – UTENDALE, W. T. – SULLIVAN, C. (2007): *The socialization of prosocial development*. In: J. E. GRUSEC – P. D. HASTINGS (Eds.): *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford Publications, New York, 638-664.
- HEGEDŰS Szilvia (2016): *A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban*. In: *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 197-218.
- JÁVORSZKY Edit (2001): *Fejletőpszihológia*. Edutech Kiadó, Sopron
- KASIK László (2007): *A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. In: *Iskolakultúra*, 11-12. sz. 21-37.
- KULCSÁR Zsuzsanna (1999): *Morális fejlődés, empátia, altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

²⁸ *Empátiára nevelés a digitális korban*.
<http://www.mediapedagogia.hu/empatiara-neveles-digitalis-korban/>

MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes (1993): *Gyermeklélektan*. Möbius Print, Budapest

NAGY József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Budapest

NÉMETH GÁBORNÉ DOKTOR Andrea (2008): *A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz.

NYITRAI Ágnes (2009): *A mese, a mesélés fejlesztő hatása*. In: NAGY József (szerk.): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged, 9-31.

SAARNI, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York

VARGÁNÉ ENGLER Ágnes (é.n.): *A szociális kompetencia fejlesztése*.

<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2004/nyar/2.pdf>

ZSOLNAI Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATE Press, Szeged

MÉSZÁROS LÁSZLÓ

GYERMEKNEVELÉS AZ ÓKORI ZSIDÓ KULTÚRÁBAN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest
meszaros.avkf@gmail.com

A Szentírás több helyen is tudósít arról, hogy a férfi és a nő közös, beleegyező akarattal létrejött szövetsége szent, azaz Istenhez tartozó, Istentől megáldott. Ezt a szövetséget házasságnak nevezi. A házassági szövetségben a férfi és a nő egymásnak ajándékozza saját magát, és ebből az ajándékozó gesztusból származik a gyermek. A fogantatás pillanatában a szülőktől kapja a testét, Istentől pedig a halhatatlan lelkét. Ez a megfogant élet is szent, azaz Istenhez tartozó. Zsidó felfogás szerint a gyermeknevelés már ekkor elkezdődik. A fogantatás pillanatától kezdődően nem csupán az anya, hanem az apa is áldott állapotba kerül, ezért az anyaméhben kilenc hónapon át fejlődő magzatért együttesen felelősek. Az Istentől jövő gyermekáldásban már ekkor részesülnek mind a ketten. A gyermek várásának áldott ideje egyben az Istennek való hálaadás ideje is. A Szentírásban több helyen is olvashatunk arról, mi módon adnak hálát a Teremtőnek a férj és a feleség a születendő gyermekért. Példaként álljon itt Hanna hálaéneke:

„Ujjongóvá vált az én szívem az Úrban, Istenem révén felemelkedett a szarvam. Tágra nyílt a szám ellenségeimmel szemben, mert örvendezem segítségeden. Nincs olyan szent, mint az Úr, bizony nincsen más terajta kívül, nincs olyan erős Isten, mint a mi Istenünk. Ne beszéljetelek annyit, fennhéjázva, kevélykedve, távozzék a régi beszéd a szátoktól, mert mindentudó az Úr, az Isten, s minden szándék elé kerül. Vereséget szenved az erősek íja, de erővel övezik fel magukat a gyengék, elszegődnek kenyérért, akik azelőtt bővelkedtek, de jóllaknak, akik éheztek, s míg sokat szül, aki meddő volt, akinek sok fia volt, meddőségbe esik. Az Úr tesz halottá és élővé, Ő visz le az alvilágba, s hoz vissza onnét. Az Úr tesz szegénné és gazdaggá, megalázottá és felmagasztalttá. Porból felemel szükölködőt, sárból kihoz szegényt, hogy fejedelmek mellé üljön és elfoglalja a dicsőség székét.”¹

A gyermekáldással valami új kezdődik, ami eddig még nem volt, vagyis gyökeresen megváltozik az ember élete. Egy másik helyen – már a születendő gyermek nevelésével kapcsolatban – a következőt olvashatjuk:

¹ 1 Sám 2, 1-8

„Erre az asszony elment férjéhez, s azt mondta neki: Isten egyik embere jött el hozzám, de külseje olyan volt, mint egy angyalé, igen félelmetes. Amikor megkérdeztem, hogy kicsoda, honnan jön és hogy hívják, nem akarta megmondani nekem. Ezt mondta: Íme, foganni fogsz és fiút szülsz. Óvakodj attól, hogy bort és szeszes italt igyál, s valami tisztátalant egyél, mert a gyermek Isten nazírja lesz gyermekségétől fogva, anyja méhétől egészen a halála napjáig. Erre Mánue (az asszony férje) az Úrhoz fohászkodott ezekkel a szavakkal: Kérlek, Uram, jöjjön el ismét Istennek az az embere, akit küldtél, s tanítson meg minket arra, hogy mit kell cselekednünk a születendő gyermekkel.”²

Nem mindegy, hogy a szülők hogyan fogadják a gyermek fogadásának a hírét. Az sem közömbös, milyen érzéseket vált ki ez a hír az apából és az anyából, akiket ezentúl már szülőknek hívnak. Az apa Isten előtt felelősséggel tartozik a kicsinyke életért is. Feladata most már nem csupán az anya, hanem a születendő gyermek védelme is.

A születés mozzanata rendkívül ünnepélyes külső kereteket ölt. A liturgia apáról-fiúra száll, amelynek hagyományát szigorúan őrzik a családban. A gyermek születése előtt a ház falára táblát akasztanak, amelyen kabbalisztikus szöveg szerepel. Egy körön belül található Ádám és Éva, ősszülők, azon kívül Lilit. Lilit a babilóniai démonológia egyik alakja. A legenda szerint Ádám első felesége Lilit volt, de eltaszítása miatt gonosszá lett, az újszülött gyermekek életére akar törni, végső soron meg akarja őket gyilkolni. Ezért kell védekezni ellene. Az újszülött leánygyermek születésekor az apa a Tóra elé járul, s a gyermek ekkor kapja meg a nevét, amelyet a család férfi tagjai már meghatároztak. Általában a közelmúltban elhunyt rokon, de elsősorban a nagyszülő vagy a dédszülő nevét szokás adni. Ha fiúgyermek születik a családba, akkor a szülőkre több teendő is vár, hiszen a vallási előírások értelmében a születést követő nyolcadik napon a gyermeket körül kell metélni. Ekkor történik meg az „Ábrahám kebelébe” való felvétel. A körülmetélést, amelyet brisz milónak³ neveznek, a zsinagógában hajtják végre. Az ősi parancs teljesítése – amely Ábrahám és Izsák történetéhez kapcsolódik – az apa kötelessége. A körülmetélés az ún. Élijahu-székben történik. Élijahu volt az a próféta, aki Ácháb király idejében harcolt a körülmetélés fenntartásáért.⁴ A székbe – amely tulajdonképpen egy kis asztal – a gyermeket az apa helyezi és a névadó szülő, akit kvaternek hívnak, tartja. A körülmetélés a gyermek nemi szerve előbőrének lemetzését jelenti. A

² Bír 13, 7-8

³ Vö. Ter 17, 1–27. Istennek Ábrahámval kötött szövetségére utal maga a kifejezés és a körülmetélés szertartása is. A körülmetélkedés a szövetségkötésre való emlékezés. Az utódok nemzése és vele együtt a nép továbbélése így Istennel kerül kapcsolatba.

⁴ Ácháb király és Illés próféta (Élijahu) a Szentírásban: 1Kir 16, 29–34; 17, 1–24; különösen is: 18, 1–46; 19, 9–13.

körülmetélés szertartása alatt az apa elmondja az előírt áldásokat, melyből az alábbi utalás a szövetségre:

“Áldott vagy Te, Örökkévaló Istenünk, a Világ Királya, ki megszentelt minket parancsolataival, s meghagyta, hogy vétessük be Ábrahám atyánk szövetségébe!”

majd annak végeztével a körülötte állókkal együtt így kiált fel:

„Ahogy az újszülött most a Szövetségbe került, úgy jusson el a Tóra tanulásához, majd a szerencsés házasságkötéshez és a jócselekedetek gyakorlásához.”⁵

A szertartást követően a család – a rokonokkal együtt – ünnepi lakomát tartott, jelezve, hogy a gyermek születése igen nagy öröm, hiszen a gyermek Isten ajándéka és áldása, különösen a fiúgyermek, hiszen ő viszi tovább a család, a nemzetség és az atyai ház nevét, illetve ő biztosíthatja a család fennmaradását is. Az ünnepi lakoma egyben jelzője annak is, hogy együtt kell örvendezniük mindazoknak, akik részesei lehetnek a Tóra törvényei betartásának és teljesítésének. A fiúgyermekek közül az elsőszülött fiúnak több kiváltsága is lett. Az apai vagyonból két részt kapott, valamint az atyai áldásban is ő részesülhetett. Az ókorban az a felfogás is elterjedt volt, hogy a Messiás, majd egy ilyen elsőszülött fiútól fog származni, ezért is van ekkora becsülete és tisztelete. Izraelben minden elsőszülött fiút az Úrénak tekintettek, ezért őt Szent Helyen kellett bemutatni és megváltani. Az anyák nagyon hosszan, mintegy három éven keresztül szoptatták a gyermekeiket, s csak ezt követően választották el. Egy nőnek, ha minél több fiút szült, nőtt a tekintélye és a becsülete a nemzetségen belül. A nő meddőségét csapásnak és Isten büntetésének tekintették, az izraelita közösség szemében pedig szégyennek és megaláztatásnak számított, csakúgy, mint az a házasság is, amely bármilyen okból, de gyermektelen maradt.

A nevelés szót a héber *muszár* kifejezés tartalmazza, amelynek igen sok jelentése van. Jelent fenyítést, figyelmeztetést, intést, korholást, dorgálást, tanítást és nevelést. Amint a fejlődépszichológia különböző korszakokat különít el a gyermek testi és lelki fejlődésében, úgy a gyermek nevelésében is ezek a korszakok megtalálhatóak. Az apának és az anyának a szerepe minden korszakban egyenértékű, azonban a feladatokban különbözőek. A Példabeszédek könyvében olvashatjuk az alábbi verseket:

⁵ A körülmetélés liturgikus szertartásához lásd még:
https://www.youtube.com/watch?time_continue=190&v=VNIK8ZO2W2Q (Letöltés ideje: 2018. február 1.)

„Figyelj, fiam, atyád intelmére, s el ne hagyd anyád tanítását, mert az díszes koszorú a fejedre, és ékes lánc a nyakadba. ... Fiam! Ha megfogadod szavaimat és megőrzöd magadnál parancsaimat, megnyitod füledet a bölcsességnek, és szívedet az okosság megismerésére adod, sőt, ha hívod a bölcsességet, és szívedet az okosságra hajtod, ha keresed azt, mint az ezüstöt, és kutatod, mint a rejtett kincset, akkor megérted az Úr félelmét, és megtalálod Isten tudását, mivel az Úr adja a bölcsességet, s az Ő szájából származik a tudás és az értelem. ... Üdvös oktatásban részesítelek benneteket, ezért el ne hagyjátok a tanításomat! ... Figyelmezz, fiam, bölcsességemre, hajlítsd füledet okosságomra, hogy óvatos légy, és ajkad megőrizze a tudást. ... Tartsd meg, fiam, atyád parancsait, és el ne hagyd anyád tanítását!”⁶

Ezekből a mondatokból is kitűnik, hogy milyen szerepet tölt be az apa és az anya a gyermek életében. A férfi tanít, a nő pedig nevel. Ez lényegében azt jelenti, hogy az anya a dolgoknak nevet ad, megmondja, hogy az mi, az apa pedig elmagyarázza, megtanítja, hogy az előbb megnevezett dolog mire jó és hogyan kell azt használni.

Három kulcsfontosságú héber szó kerül elő az előbb említett szentírási szakaszban:

1. muszár = fenyítés, dorgálás, intés, eligazítás, kötél;
2. micva = törvényparancsolat, parancsolat, meghagyás, megbízás;
3. tóra = tanítás, tan, oktatás, utasítás.

Az első kettő továbbadása az apa feladata, míg a harmadik az anyáé. A *muszár* és a *micva* szavak cselekvő tartalmat – tettekreedséget – hordoznak magukban. Ez azonban nem képes működni, ha nincs mögötte egy elméleti megalapozás, vagyis a *tóra*. Tehát az anya feladata továbbadni és megtanítani a gyermeknek a világ és az élet dolgait, mind szellemi, mind fizikális szinten, amit majd az apa életté vált, valósággá tesz, miközben tanácsol, megfed, eligazít és megbíz.

A neveléssel kapcsolatban a héber *chinuch* kifejezés is használatos. Ez a szó nem azonos a tankötelezettség alatt értendő hivatalos iskolába járatással. A *chinuch* szó felszentelést jelent, és azt kell értenünk alatta, hogy a gyermeket nem csak tudományra, mesterségre, művészetre, foglalkozásra tanítják, hanem az életre nevelik. Ez az életre nevelés magában foglalja:

1. a zsidó örökség erkölcsi és etikai értékeit;
2. ösztönzést a tórai parancsolatok, a micvák teljesítésére;
3. a *Tóra*, a *Talmud* és a legfontosabb zsidó forrásművek ismeretét;
4. a zsidó néppel való azonosság érzésének kialakítását.

⁶ Péld 1, 8-9; 2, 1-6; 4, 2; 5, 1-2; 6, 20

Az izraeliták élete patriarchális rendben működik. Ez az élet Isten rendje és parancsa szerint való. Helyes felfogásban azt jelenti, hogy a családfő joga és kötelessége az uralkodás, amely azonban soha nem lehet zsarnokság. Az uralkodás szellemi tekintélyt jelöl, amely a vezetés felelősségében nyilvánul meg, s egyben számadást is Isten felé, vagyis:

1. Az apa-fiú kapcsolat az elhívás továbbadásában és az ígéretek továbbélésében bontakozik ki. A fiúk apjuk közelében élnek, vele együtt tartanak, miközben megtanulják mindazokat a törvényeket, amelyek továbbadása nem csupán az ősök tiszteletét jelzi, hanem Isten parancsának megtartását is. E törvényekben rejlik Isten áldása és az ígéretek beteljesedése.
2. Az apa-lány kapcsolatban az apa általi védelem és betakarás az elsődlegesen jellemző. Az apa kötelessége a fizikális és szellemi őrzés-védés, egészen a leány férjhez menetelig. Ekkor a leány az apa hatalma alól átmegy a férje hatalma alá.

Az apa feladata szellemileg mindig erősebb, mint az anyáé. A gyermeknevelés hangsúlyai eltolódhatnak, de sehol sem tűnnek el. Az apa és az anya együtt felelnek Isten előtt a gyermekeikért.

Az izraelita gondolkodásnak van még egy jellegzetes pontja, ami az ókori társadalmakban igencsak egyedüli. A gyermek nem a szülők tulajdona! Ezt mutatja az a felfogás is, hogy csak a testét kapja a szüleitől, a lelkét azonban Istentől. A gyermekben, fogantatása pillanatában benne vannak azok a gondolatok, érzések és talentumok, amelyek az élete kiteljesedéséhez ajándékként szolgálnak. A szülők ezeknek az adottságoknak az élővé válását segíthetik, illetve megakadályozhatják, gátolhatják. Természetesen mindkettőt az Isten előtti felelősségük tudatában! A gyermekre önálló, szabad emberként kell tekinteniük, akiért felnőtté válásáig felelni kötelesek, úgy, hogy megadják neki mindazt, amivel Isten megbízta őket. A családnak azonban mindig egyként kell állnia! Egyként, de a tagjainak sajátos feladataival és felelősségeivel, amely megalapozza a család működésének rendjét.

A zsidó nevelési hagyományok kategorizálásakor három színteret kell említeni:

1. a család;
2. a tanítók, és
3. a zsinagóga.

Az általában háromgenerációs *család*ban a nevelés az apa és az anya közös feladata volt, amely a szülői hatalom tiszteletében nyert megalapozást. A tehetősebb családok – az apa mellett – külön nevelőt is fogadtak a fiúk mellé, a lányok neveléséről azonban mindvégig az anyák gondoskodtak. Némileg ellentmond az előbb tett megállapításnak az, hogy a korai ókori időkben a gyermekek az apa tulajdonát képezték, akár el is adhatták őket, vagy az apa adósságának fejében a hitelezők megvehették a gyermekeket. Az időszámítás kezdete körüli zsidóság életében erre azonban már nem találunk példákat.

A családban elsődleges szerepe volt a hitbéli és erkölcsi nevelésnek. Az apa feladata a Tóra magyarázása és Izrael történetének továbbadása, valamint magyarázni az ünnepek jelentőségét és a vallási szokásokat, vezetni a családi zarándoklatokat és a mindennapi imádságot. Egyben az apa adja tovább a fiúknak a mesterségekben való jártasság tudását is. Az anya tulajdonképpen „áldozati életet” él a családjáért. Az ő munkája tartotta fenn az otthonot, ő vezeti a háztartást. Emellett műveltnek is kellett lennie, hiszen ismernie kellett az ételek kiválasztását, elkészítési módjukat és a fogyasztásukat is. Az anyáé az a különleges feladat is, hogy felkészítse a leányokat az Isten előtti szép és áldozatos feleség és anya feladatára.

A családi nevelés legszentebb mozzanata a „Shema, Jiszróél” imádság megtanítása. Napjában ezt háromszor imádkozták. Minden ház ajtófélfáján ott volt a *mezua*, az ezüstből készült szivar alakú kis henger, amelyben bőrre vagy papiruszra írva őrizték ezt az imádságot. Ahányszor csak ki és bementek az ajtón, az ujjhegyükkel megérintették a mezuzát, majd megcsókolták a kezüket, kifejezve az Istenhez való állandó ragaszkodásukat és az Istennel való együttlétüket.⁷

A nevelés alapvető eszközének a fenytést tekintették, hiszen a Szentírásban is fellelhető volt az a gondolat, hogy aki szereti a gyermekét, annak olykor-olykor meg kell azt rendszabályoznia. Ez a gondolkodásmód arra utal, hogy az emberi élet fegyelmezett élet, tehát Isten fegyelmének aláveti magát az ember. Külön hangsúlyozták, a bölcsességi útmutatás alapján azt is, hogy az erkölcsi feddés mindig többet ér, mint száz botütés.

A *tanítók* elsősorban a papok, a farizeusok, a szaddúceusok és a vének voltak. A papok a kultusz őrzői, a liturgia végzi a szövetségtudat ápolásával igyekeztek ébren tartani az Istennel való helyes viszonyt. A farizeusok és a szaddúceusok a törvényt magyarázták és saját példájukon keresztül a közösség életét igyekeztek az Istenre irányítani. A véneknek államigazgatási és jogi feladatuk volt elsősorban, de a vallási tanítás alól ők sem vonták ki magukat. A tanítók legfőbb

⁷ Mtörv 6, 4-5: „Halljad, Izrael! Az Úr, a mi Istenünk az egyetlen Úr! Szeresd Uradat, Istenedet teljes szívedből, teljes lelkedből és minden erődből!”

feladata a Tóra szombatnapi felolvasása és annak ünnepélyes magyarázata volt. Ezt, minden 12. életévét betöltött fiú is megtehetette a zsinagógában. A Tóra felolvasása és magyarázata, Istentől kijelölt feladat és ajándék minden izraelita férfi számára.

A *zsinagóga* az összegyülekezés, az összejövétel helye. A nevelés valódi intézményes formája a zsinagógák építésével és működésével kezdődött meg, a babiloni fogság után, az időszámítás előtti VI. században. A vidéki zsinagógákhoz egy alapszintű, a jeruzsálemi zsinagógához pedig általában kettő, egy alapszintű és egy magasabb fokú iskola is kapcsolódott. Az időszámítás szerinti első században Jehósua Ben Gamála főpap elrendelte, hogy minden tartományban és minden városban legyen zsidó iskola, ahol a tanítók a hat évnél idősebb gyermekeket bevezetik az írás-olvasás tudományába és a Tóra törvényeinek ismeretébe. Ugyanebben a században kötelezővé tették az iskolai elemi oktatást, amely ingyenes volt mindenki számára. Itt héber nyelvet, a zsidóság történelmét, a zsidó vallás erkölcsi szokásait és rendszereit tanították. A gyermekek fejlődésének szakaszaiban a tananyag a következő megbontásban szerepelt: az 5–10 évesek a bibliai történetekkel és a héber nyelv alapjaival ismerkedtek, a 10–15 év közöttieknek a héber nyelv további tanulmányozása mellett a zsidó szokásokat tanították, beleértve a zsidó szokásjogot is, a 15 év felettieknek pedig a Talmudot kellett tanulmányozniuk, az ebben lévő különféle magyarázatokkal együttesen.

A zsinagógákban tanítókkal szemben a következő elvárásokat támasztották:

1. tökéletes ismerete a tanított tananyagnak;
2. a tanított anyag ismeretének alkalmazása a gyakorlati életben;
3. saját fiainak tartsa a tanítványokat;
4. jóindulatú legyen a tanítványaival;
5. vegye figyelembe a tanítványok értelmi képességeit;
6. a tudományokat a növendékekkel az Isten tiszteletére és az emberi élet helyes folytatására sajátíttassa el;
7. ingyen tanítson.⁸

A zsinagógákban tanulókkal szemben pedig a következőket:

1. tartsa tisztán a lelkét és a testét;
2. csak a tanulásnak éljen;
3. az alapelveket jól értse meg;
4. kérdezzen mindaddig, ameddig a teljes megértésre nem jut;

⁸ Természetesen a templomi és a zsinagógai kincstárból megkapta a juttatását. Az ingyenesség a tanítványok szüleire vonatkozik, azzal a kitételrel, hogy „ajándék-adomány” elfogadása mindig megengedett.

5. mindent alaposan tanuljon meg;
6. önzetlenül foglalkozzék a tudományokkal;
7. ne tétlenkedjék sohasem;
8. tanítóit úgy tisztelje, mintha a szülei volnának.

A zsinagógai oktatás-nevelés befejezése után akkor tekintették felnőttnek a gyermeket, ha betöltötte a 20. életévét, a társadalomban teljes jogúvá azonban csak a 30. életévének betöltésével válhatott.⁹

⁹ A zsidó gyermeknevelés további tanulmányozáshoz ajánlom Tóth Andrea 2015-ös PhD értekezését, melyet az Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetemen nyújtott be *Tradícionális és innováció a zsidó nevelésben* címmel. A dolgozat elérhető itt: http://www.orzse.hu/phd/TothAndrea_PhD_disszertacio_javitott_15_06_15.pdf (Letöltés ideje: 2018. február 1.)

NAGY EDIT
MUNKAHELYI STRESSZ FELMÉRÉSE
EGY ALAPÍTVÁNYI KÖZÉPISKOLA PEDAGÓGUSAINAK KÖRÉBEN

Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola, Nyíregyháza
nagy.edit@szentatanaz.hu

Bevezetés

Kisebb-nagyobb, erősebb-gyengébb stressz hatások mindenkit érnek, így az nem kerülheti el a pedagógusokat sem. Ebben a segítő hivatásban nagyon fontos a türelem, az empátia, de sajnos a középiskolai tanár is frusztrálttá válhat, a mindennapi hajszolt élet krónikus (di) stressz hatásának következtében. Nap mint nap gyermekekkel foglalkoznak, ami segítő jellegű, szellemi foglalkozás, s amely kihívást és toleranciát jelent, a többségében pedagógusnők számára.

A pedagógusok stressz érzete nagyban összefügg azzal, hogy jelentős részük képtelen megfelelni azoknak a követelményeknek, elvárásoknak és igényeknek, amelyeket velük szemben a társadalom, az iskolavezetés, a szülők és a gyermekek támasztanak.¹

Napjainkban a családok nagy többsége a gyermeknevelés felelősségét kizárólag a pedagógusokra akarja hárítani. A gyerekek nem kapják meg a megfelelő törődést, és érzelmi biztonságot a családban. Következménye ez annak az életmódnak, amely során az állandó munka nem hagy elegendő időt arra, hogy a gyerekével foglalkozzon a szülő, úgy engedi el az intézménybe, hogy majd a tanárok-tanítók mindenre megtanítták a gyermekét. Így nem alakul ki a gyerekek számára a megfelelő példa, ezért jönnek létre a különböző magatartási, és alkalmazkodási zavarok a pedagógus-gyerek között, vagy a szülő és a pedagógus között. Nagyon megnehezíti a nevelők munkáját a gyerekek fegyelmezetlensége, figyelmetlensége, s ez a jelenség szintén károsító stressz faktorként lesz jelen.

A pedagógusi munka magányos foglalkozás, a nap nagy részében egyedül, más felnőtt jelenléte nélkül dolgozik. Mindezen faktorok következményeként külső segísége lehet szükség, mint pedagógusnak, vagyis egyénnek, és foglalkozást gyakorlók csoportjának, mint a tantestületnek.²

Kutatás célja

Kutatásunk a Nyíregyházi Főiskola KTI Európai Üzleti és Kommunikációs Szakközépiskolája pedagógusai körében történt, a károsító hatású, munkahelyi

¹ GERSTENBEREIN Judit: *Álom a stresszmentes pedagógusról*.
<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=215> letöltés ideje: 2014.10.15.

² JUHÁSZNÉ VÍG Éva: *Szocializáció és személyiségfejlesztés*.

<http://www.ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/szocializacio> letöltés ideje: 2014.10.13.

stressz jelenlétének feltérképezése céljából. Az volt a fő vizsgálati kérdésünk, hogy a pedagógusokat milyen mértékben érinti a rossz stressz, s hogyan tudják azt kezelni.

Hat-e, s ha igen, akkor milyen módon, a pedagógus munkakörben dolgozók szomatikus és mentális egészségére a krónikus, munkahelyi stressz? Egyénileg, illetve intézményi szinten, milyen módszereket alkalmaznak a pszichoszomatikus betegségek kialakulásának megelőzésére, illetve kezelésére.

Hipotézisek

1. A vizsgált minta tagjai körében a stressz és a pszichés megterhelés állandóan jelen van, és magas fokú mentális, s érzelmi megterhelés alatt tartja az egyént.
2. A nyugdíj előtt álló pedagógusok stresszel való terheltségének mértéke nagyobb, mint a pályakezdőké, vagy a középkorú pedagógusoké.

A kutatás módszertana

A vizsgálati eszközök leírása

A Nyíregyházi Főiskola KTI Európai Üzleti és Kommunikációs Szakközépiskolája pedagógusai körében végzett kutatás eszköze két darab önkitöltős, anonim, elektronikus kérdőív, mely két fő részből tevődött össze. Az elsőt Munkahelyi stressz kérdőívnek, a második mérőeszközt Kiegészítő Gyors Tesztnek nevezték el. Ebben a tanulmányban a Munkahelyi stressz kérdőív eredményeit szeretném bemutatni.

A kitöltés megkezdése előtt tájékoztatást kaptak a pedagógusok, hogy ez egy teljesen névtelen kérdőív és semmi káruk nem származhat belőle. A kitöltés maximum 15 percet vett igénybe.

A stressz kérdőív bevezető részének egységei a biológiai nemre, életkorra, pályán eddig eltöltött időre, családi állapotra, egészségi, mentális és érzelmi állapotra, szenvedélyekre, betegségekre, étkezésre vonatkozóan tartalmazott kérdéseket, mindösszesen 25-öt.

Vizsgálati minta bemutatása

Vizsgálatom célcsoportja középiskolai tanárok voltak. Egy alapítványi fenntartású szakközépiskolában vizsgáltam a pedagógusokra nehezedő stressz hatásának mértékét. Az intézményben 15 főállású és 55 óraadó pedagógus dolgozik, jelenleg 350 fő a tanulólétszám. A tanári kar átlagéletkora 28-60 év között van. A kérdőívek kiküldése előtt személyes egyeztetés történt a pedagógusokkal.

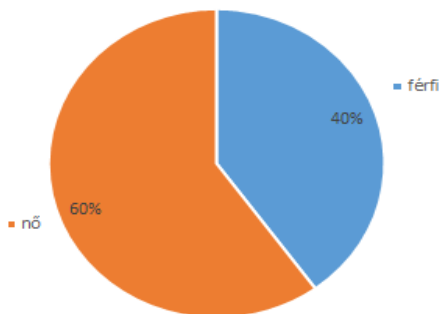
A felvétel internetes elektronikus levelezéses megkeresésen keresztül történt. A kérdőívek visszaküldése 2 hetet vett igénybe, 65 pedagógusnak továbbítottuk a két kérdőívet.

A kapott eredmények bemutatása

Ebben a dolgozatban az úgynevezett **„Munkahelyi Stressz Kérdőív”** által kapott eredményeket mutatjuk be, amelyek a vizsgálatba bevont pedagógusok demográfiai – szociológiai – és a munkahely általános szervezeti jellemzőit írják le.

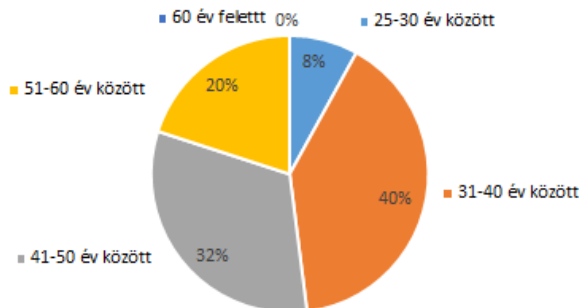
Összesen 50 fő küldte vissza kitöltve, értékelhetően a kérdőívet, amit most tekintsünk, a szemléltetés miatt 100 %-nak, bár tudjuk, hogy a vizsgálati személyek száma nem érte el a 100 főt, de éppen a fele volt. A feldolgozott válaszokat kördiagramban, illetve oszlopdiagramban ábrázoltuk, százalékban, hiszen könnyebb így viszonyítani, mint arányok vonatkozásában.

Nemek szerinti megoszlás alapján a kérdőíveket kitöltők túlnyomó többsége nő (60%) volt, 40% pedig férfi pedagógus.



*1. ábra: A megkérdezettek nemek szerinti megoszlása
Forrás: saját szerkesztés*

Az életkor szerinti megoszlásról elmondható, hogy az általunk vizsgált pedagógusok 8%-a 25-30 év közötti, kiderült, hogy a legtöbben (40%) 31-40 év közöttiek, 32%-uk 41-50 év közötti, 20%-a pedig 51-60 évesek csoportjába tartoznak. A mintában szereplő pedagógusok életkor szerinti megoszlása kiemelkedő aránytalanságokat nem mutat, bár megjegyezendő, hogy 25-30 év közötti alanyok száma jelentősen elmarad az 51-60 évesekhez képest, tehát a jövőben a pedagógus pályán is előregedés várható.

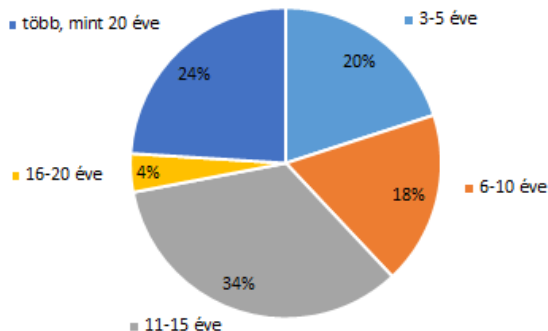


2. ábra: A megkérdezettek életkor szerinti megoszlása

Forrás: saját szerkesztés

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy a vizsgált személyek hány éve tanítanak.

A megkérdezettek 34%-a legalább 11-15 éve tanít, de a 24%-a is több mint 20 éve tanít. A tanári pálya egy életre szóló munka, nem jellemző a fluktuáció. A munkájukat jól végző pedagógusokat nem küldik el csak azért, hogy egy fiatalabbat vegyenek fel.



3. ábra: Hány éve tanít?

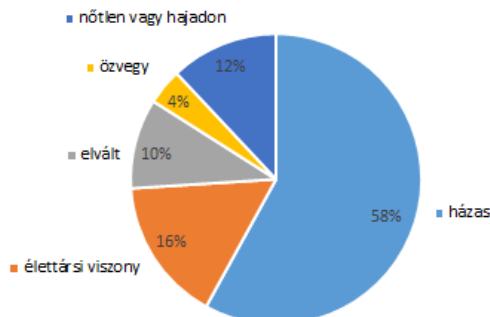
Forrás: saját szerkesztés

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy mi a vizsgált személy családi állapota.

A diagram megmutatja, hogy legnagyobb arányban azok vannak, akik házasok, vagyis a megkérdezettek 58%-a él „teljes családban”, házasságban. Őket követik azok, akik élettársi viszonyban (16%) élnek. A megkérdezettek 12%-a még nem találta meg a párját, vagyis nőtlen, hajadon, míg a válaszadók 10%-a elvált, 4%-a özvegy.

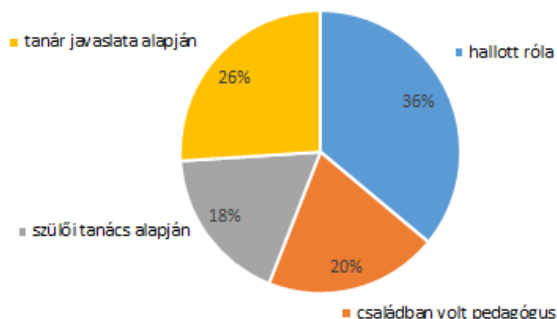
Köztudott, hogy a családi gondok, a pár nélkülség, egy rossz házasság, valakinek az elvesztése is pszicho-traumát okozhat az emberben. A mintavétel alanyai között még a hagyományosnak mondható minta áll fenn, vagyis a

házasságban élők száma dominál, de valószínűleg nőni fog az élettársi kapcsolatokat preferálók száma.



4. ábra: A megkérdezettek családi állapot szerinti megoszlása
Forrás: saját szerkesztés

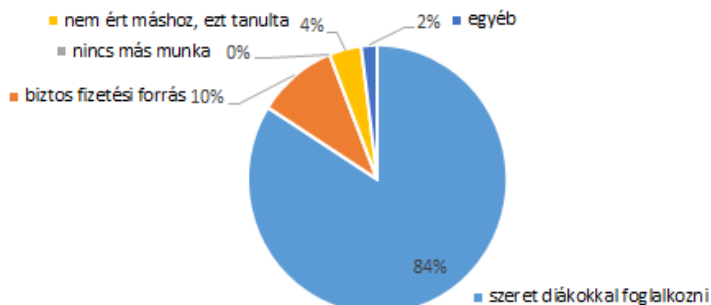
Az 5. számú diagram azt mutatja meg, hogy a megkérdezettek a pedagógus pályát hogyan választották. 36%-a mondta, hogy hallott a pedagógus pályáról. 26%-a a tanár javaslata alapján választotta, 20%-uk pedig azért, mert a családban volt pedagógus. 18% pedig szülői tanácsa alapján választotta a pedagógus pályát. Tehát a pedagógus karrier választásában zömében az egyéni akarat dominált és kevésbé vették figyelembe a külső környezet véleményét.



5. ábra: A pedagógus pályát hogyan választotta?
Forrás: saját szerkesztés

Arra a kérdésre, hogy miért választották a pedagógus pályát, a megkérdezettek 84%-a válaszolta, hogy szeret diákokkal foglalkozni. A válaszadók 10%-a biztos fizetési forrásként választotta, 4%-uk nem ért máshoz, ezt tanulta és azért választotta a pedagógus pályát. Sajnos az anyagi megbecsülés még mindig nem szempont a pályaválasztás során.

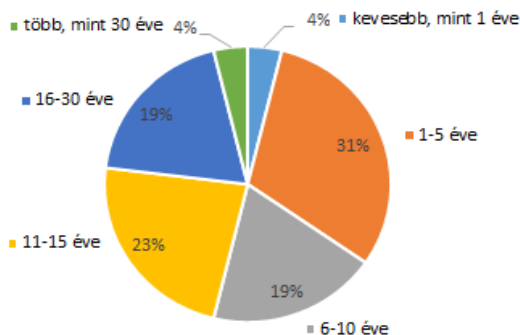
A hivatástudat és szakmaszeretet meghatározó a megkérdezettek körében.



6. ábra: Miért választotta ezt a pályát?

Forrás: saját szerkesztés

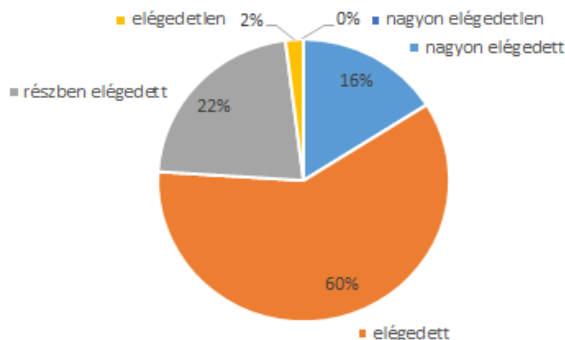
A vizsgálatba bevont személyek 4%-a, több mint 30 éve van a jelenlegi munkahelyén, 31%-a 1-5 éve, 23%-a 11-15 éve, 19%-a mondta azt, hogy 6-10 éve, illetve 16-30 éve van a jelenlegi munkahelyén.



7. ábra: Mióta van jelenlegi munkahelyén?

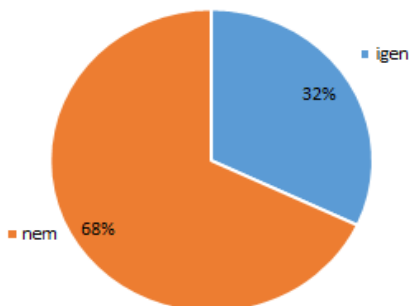
Forrás: saját szerkesztés

Megállapíthatjuk az elégedettség vizsgálata során, hogy az anyagi nehézségek ellenére is a megkérdezettek 60%-a elégedett a munkájával. Itt is szembetűnő a szakmaszeretet és hivatástudat szerepe.



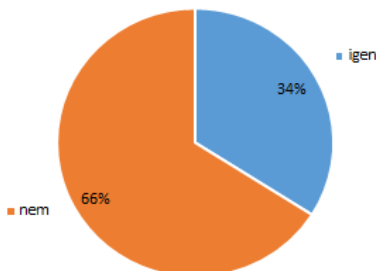
8. ábra: Mennyire elégedett a munkájával?
Forrás: saját szerkesztés

Az anyagi megbecsülés hiánya markánsan megmutatkozik a kérdezettek körében. 68% mondta, hogy nem elégedett azzal, amennyit keres és csak 32% elégedett a keresetével.



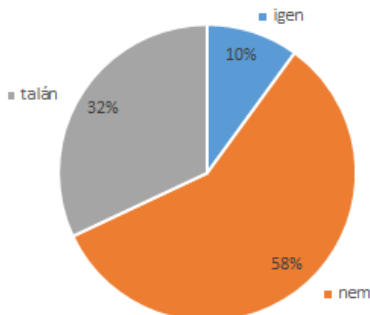
9. ábra: Elégedett azzal, amennyit keres?
Forrás: saját szerkesztés

A pedagógus pálya specifikumából adódóan nehéz pályát változtatni. A megkérdezettek csupán 34%-a szeretne másféle munkát végezni. További kérdés lehetne, hogy ez szakmai vagy anyagi okokból adódik-e?



10. ábra: Szeretne-e másféle munkát végezni, mint a jelenlegi?
Forrás: saját szerkesztés

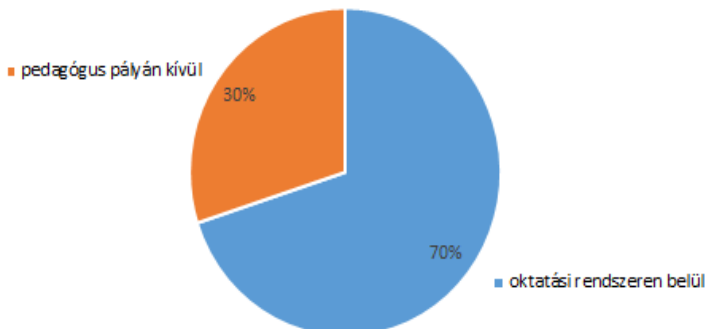
A munkahely-változtatás komoly nehézséget jelentene a válaszadók 58%-nál. Csak 10%-a gondolja úgy, hogy van reális esély más munkalehetőségre.



11. ábra: Lát-e reális lehetőséget arra, hogy megváltoztassa munkahelyét?

Forrás: saját szerkesztés

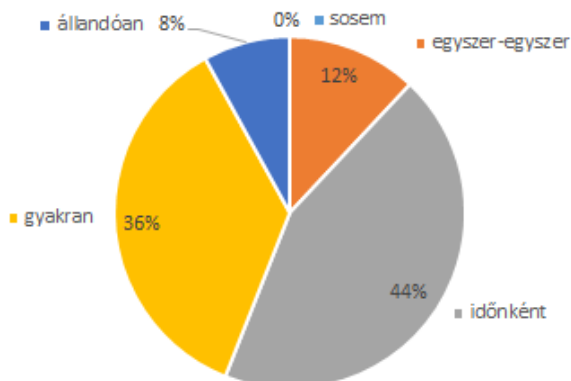
Megállapíthatjuk, hogy a megkérdezettek 70%-a olyan hivatásnak érzi a pedagógus pályát, amelyet nem adna fel.



12. ábra: Ha munkahelyet változtatna, akkor hol helyezkedne el?

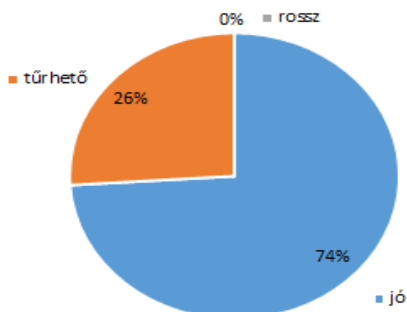
Forrás: saját szerkesztés

Az 50 főből 22 fő számára a munkavégzése időnként nagy stresszel jár. A válaszadók szerint a pedagógus pálya stresszel jár. Sajnos a gyakran előforduló stresszes helyzetekkel találkozunk a megkérdezettek 36%-nál és nincs olyan alanyunk, aki soha nem kerül stresszes helyzetbe.



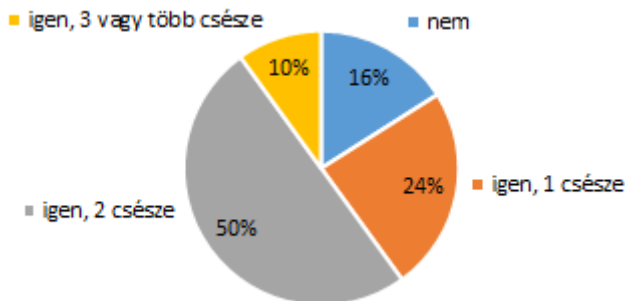
13. ábra: Munkavégzésem nagy stresszel jár?
Forrás: saját szerkesztés

A következő ábra a munkatársakkal való viszonyt mutatja meg. Erre a kérdésre megkérdezettek háromnegyede, 74% mondta, hogy jó a viszonya kollégákkal, 26%-a pedig hogy tűrhető.



14. ábra: A munkatársakkal való viszony?
Forrás: saját szerkesztés

A kávéfogyasztás igen gyakori a megkérdezettek körében, mivel ezt a nők és férfiak egyaránt, akár azonos arányban fogyasztják. A vizsgálatba bevont pedagógusok közül csak 16%-uk (8 fő) nem fogyaszt kávé, 50%-a naponta 2 csésze kávé fogyaszt, 24%-a legalább egy csésze kávé fogyaszt naponta, 10% pedig 3, vagy több csésze kávé is megiszik naponta. A kávéfogyasztás indoka lehet a megszokás, a stressz elleni pótcselekvés vagy a fáradtság leküzdése. A kávéfogyasztás erősen beépült a mindennapos kulturális szokásainkba. A mértékkel fogyasztott kávénak jótékony hatása van a szervezetre, ugyanis antioxidáns hatású és segít megelőzni a daganatos betegségek kialakulását, fokozza a veseműködést, gyorsítja az anyagcserét.

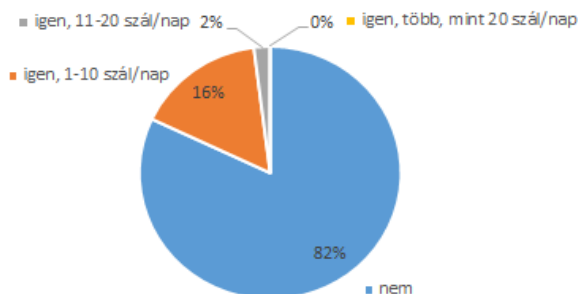


15. ábra: Fogyaszt-e kávét naponta?

Forrás: saját szerkesztés

A 16. számú ábra a dohányzási szokásokat mutatja be a pedagógusok vonatkozásában. Meglepő, de szerencsére igaz az, hogy az 50 ember közül, akik kitöltötték a kérdőívet 82%-a nem dohányzik.

Úgy véljük, hogy ennek a háttérében több dolog is állhat. A legvalószínűbbnek azt tartjuk, hogy a dohányzás igazi elterjedése és függővé válása a mai 15-25 éves kor közöttiekre jellemző. Fiatal fiúk-lányok elmondják, ha nem is mindig, de egy-egy buli alkalmával gyakran megjelenik a kezükben a cigaretta. A tanároknak, főleg a pályakezdőknek absztinensnek kell lenniük, hiszen pozitív példával kell szolgálni a diákoknak. A szív- és érrendszeri betegségek közel egynegyede elkerülhető lenne, ha az emberiség elfelejtene egyik legkárosabb szokását, a dohányzást.

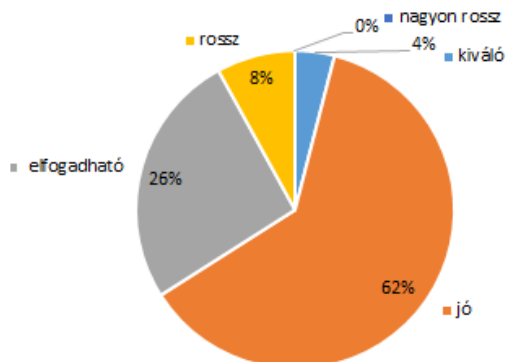


16. ábra: Dohányzik-e rendszeresen?

Forrás: saját szerkesztés

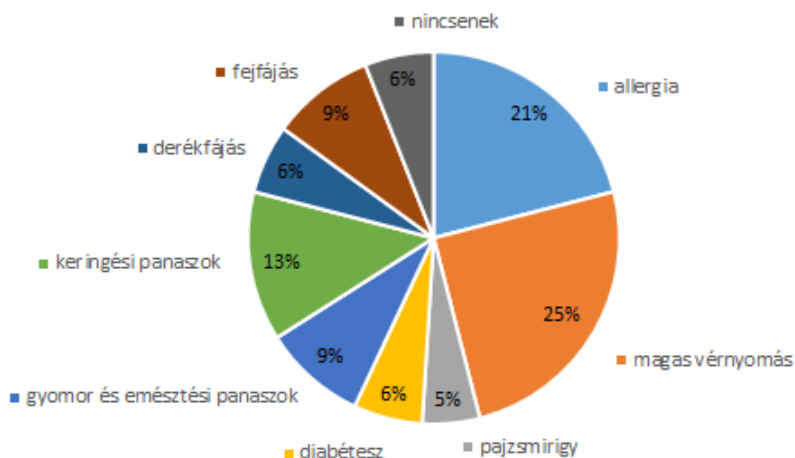
A 17-21. ábrák a pedagógusok egészségi állapotát célozták meg felmérni. Szubjektív megítélésüket vettük alapul, amikor azt kérdeztük, hogy milyennek ítélik meg saját testi, azaz szomatikus állapotukat. A kiváló kategóriát csak 4% jelölte be, viszont jelentős volt azok száma, 62%, akik jónak érzik, s élik meg testi egészségi állapotukat. 26% legfeljebb elfogadhatónak, végül 8%-a pedig rossznak értékelte saját egészségét. Ez fontos kérdés volt a kérdőívben, mert ez a

kérdés már elkezdte feltárni a megkérdezett alanyok állapotát az egészségükről. Szerintünk az már nagy előrelépés, ha valaki felismeri azt, hogy egészséges-e, vagy sem.



17. ábra: Egészségi állapotát elemzés
Forrás: saját szerkesztés

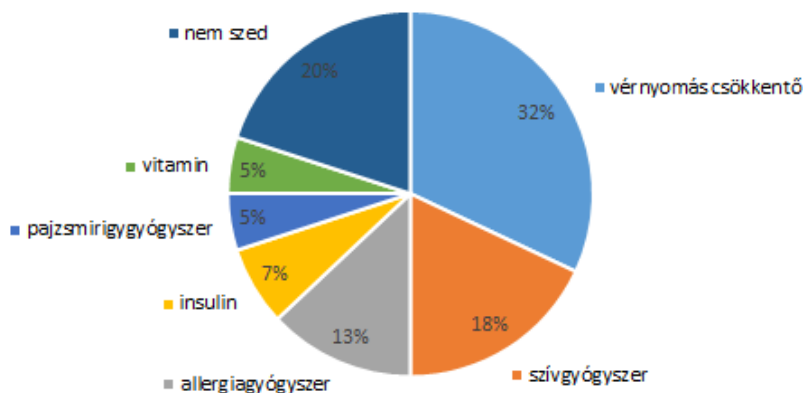
A 18. kérdés arra irányult, hogy a megkérdezetteknek van-e valamilyen krónikus betegségük. A megkérdezett személyek közül 25%-a szenved a magas vérnyomástól, 21% küzd allergiás megbetegedéssel, illetve 13% mondta, hogy vannak keringési panaszai. Mind a három pszichoszomatikus betegség, aminek a háttérében az immunrendszer gyengesége áll, és a károsító stresszel való megküzdés elégtelensége.



18. ábra: Milyen krónikus betegségei vannak? (több válasz is lehetséges)
Forrás: saját szerkesztés

A következő kérdés arra irányult, hogy milyen rendszeresen szedett gyógyszereket szednek a megkérdezettek. A megkérdezettek 20%-a nem szed rendszeresen gyógyszert, ebből arra lehet következtetni, hogy vannak olyanok a

válaszadók között, akik nem vesznek tudomást a panaszaikról és nem fordultak orvoshoz azokkal. Az ember egészségi állapota nagymértékben függ a táplálkozással a szervezetbe jutó ásványi anyagok, nyomelemek és vitaminok mennyiségétől és minőségétől. A vitaminokra a szervezetnek feltétlenül szüksége van. Kis mennyiségben ugyan, de elengedhetetlenül fontos. A vitaminhiány számtalan problémát okoz a szervezetben. Mai táplálékunk sajnos már nem tartalmazza azt a mennyiségű vitamint, amennyire szükségünk van.

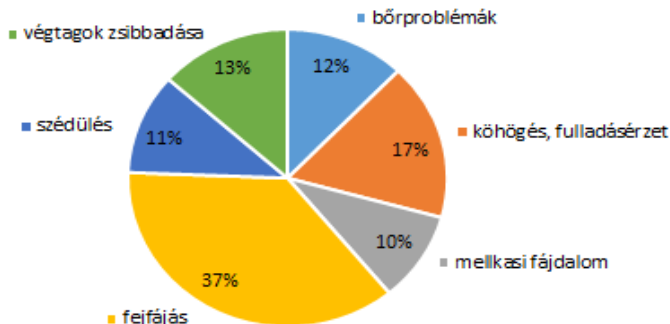


19. ábra: Rendszeresen szed-e gyógyszereket, ha igen, melyet?
(több válasz is lehetséges)
Forrás: saját szerkesztés

A 20. kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy a „panaszként észlelt tünetek az elmúlt 1 év során” milyen arányban, s milyen formában jelentkeztek a vizsgált személyeknél.

A leggyakoribb panasz a fejfájás volt. A fejfájás ritkán önálló betegség, többnyire inkább tünetként jelentkezik. Jelzőőr, riasztó tünet, amely arra figyelmeztet, hogy valami nincs rendjén a szervezetben. Éppen ezért nagyon sokféle formája lehetséges.

A leggyakoribbak közé tartoznak a lelki eredetű fejfájásformák. Egy-két napig tartó fejfájás bárkinél előfordulhat (pl.: fáradtság miatt), nincs különösebb jelentősége. Am ha a szenvedés heteken át tartós, újra és újra előjön, akkor kóros jelenségről van szó. A lelki eredetű fejfájás kiváltója a stressz. Magas számban jellemző a köhögés, fulladásérzet, végtagok zsibbadása, majd a bőrproblémák is. Sok jelölést kapott a szédülés és a mellkasi fájdalom. A szédülésnek gyakran lelki okai is lehetnek. A generalizált szorongás rendkívül sokféle testi tünettel járhat. A szédülés mellett ilyen a hányinger, az izzadás, a szívdobogás, a szív táji és gyomorfájdalmak, a mellkasi fájdalom. Ezek a problémák stresszhelyzetekben, megterheléskor, ideges, feszült állapotban felerősödnek.



20. ábra: Panaszként észlelt tünetek az elmúlt 1 év során (több válasz is lehetséges)
Forrás: saját szerkesztés

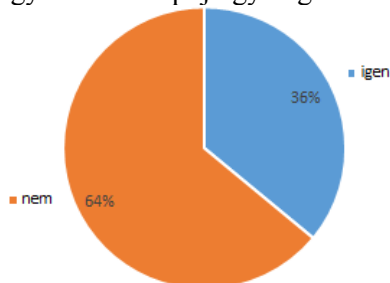
Ez a diagram, a 20. ábrán, azt mutatja be, hogy milyen visszatérő tünetei voltak a pedagógusoknak, az elmúlt 1 esztendő alatt. A megkérdezettek majdnem fele szenved az állandósuló kimerültség érzésétől, az állandó fáradtságtól, valamint az elégedetlenségtől. Ezek a tünetek a kiegészre utaló jelek, amelyek az állandósuló, egyre fokozódó igénybevételt jelzik. Nagy száma van a megkérdezettek között azoknak is, akiknek a következők a visszatérő panaszai: szorongás, nyugtalanág, feledékenység, érdektelenség, csökkent önbizalom, csökkent teljesítőképesség, pesszimizmus és agresszív viselkedés, ingerültség.



21. ábra: Visszatérő panaszként észlelt tünetek az elmúlt 1 év során
(több válasz is lehetséges)
Forrás: saját szerkesztés

A 22. ábra a fizikai aktivitást szemlélteti, melyen azt láthatjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok csak 36%-a (18 fő) végez rendszeresen sporttevékenységet, azaz hetente legalább három alkalommal félórát sportol. A

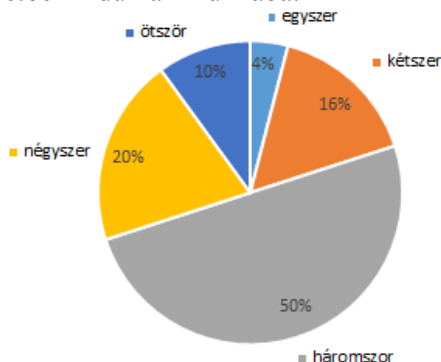
mozgás jótékony élettani hatásai széleskörűek, rendszeres edzés fokozza a szív és a tüdő teljesítőképességét, csökkenti a szívizomzat oxigénigényét, aminek nagy jelentősége van a koszorúér-betegségben szenvedők számára. A rendszeres edzés hatására csökken a vérsír-szint, a vérnyomás, az izommunka csökkenti a vércukorszintet, segít megőrizni a testsúlyt. Napi 30 perc mozgás, legalább hetente három alkalommal már elegendő ahhoz, hogy a mozgásszegénységet, mint kockázati tényezőt csökkentsük, vagy kiiktassuk az életünkéből. Megfelelő tevékenység például az egyenletes tempójú gyaloglás.



22. ábra: Sportol-e rendszeresen? (min. heti 3x30 percet?)

Forrás: saját szerkesztés

A 23-24. számú ábra a táplálkozási szükséglet kielégítésének módjáról nyújt részünkre információt. Megkérdezettek 50%-a naponta háromszor étkezik, míg 20% négyszer táplálkozik, 16% kétszer, 10% ötször eszik, 4% pedig naponta csak egyszer eszik. Mindazok, akik a napi hármalt jelölték be, valószínűleg otthon, reggelizést követően indulnak munkába.

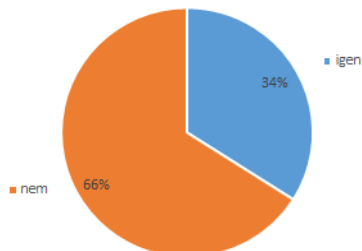


23. ábra: Általában hányszor étkezik naponta?

Forrás: saját szerkesztés

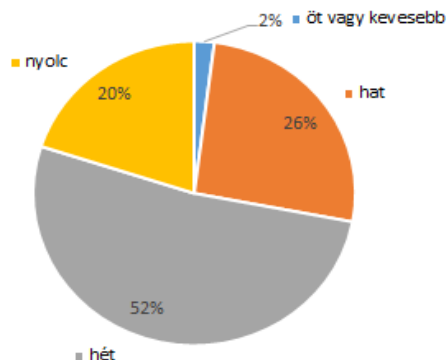
A megkérdezettek közül 66% rendszertelenül, s csak 34% étkezik rendszeresen. Ismeretes, hogy az állandó munkahelyi stressz esetén az ún. stressz hormonok (adrenalin) szintje folyamatosan magas lehet, ez viszont növeli a vérsírok szintjét, szűkíti az ereket, emeli a vérnyomást. Az ideges emberek, kollégák

könnyebben rágyújtanak, többet esznek, ezáltal többszörösiére növelik a rizikófaktorait. (lásd 16. számú ábra)



24. ábra: Rendszeresen ugyanazokban az időpontokban étkezik?
Forrás: saját szerkesztés

Napjaink rohanó világában nehéz mindenre időt szakítani, ezért kompromisszumot kell kötnünk. Ez gyakran az alvás rovására megy. A legtöbb embernek 7-8 óra alvásra van szüksége naponta. Ha csupán egy órával kevesebbet alszunk éjszakánként, máris érezhetővé válik, hogy romlik koncentráló képességünk és a hangulatunk. A vizsgált pedagógusok közül 72% alszik naponta 7-8 órát.



25. ábra: Hány órát alszik általában naponta?
Forrás: saját szerkesztés

A kapott eredmények és a hipotézisek összevetése

- 1) Az első hipotézis, mely szerint a vizsgált minta tagjainak kiegészi szintje magas, azért mert a stressz és a megterhelés a pedagógus pályán állandóan jelen van, ami által magas fokú mentális, s érzelmi megterhelés alatt tartja az egyént, **beigazolódott**. Ez az eredmény azt jelenti, hogy a krónikus munkahelyi stressz megjelent a dolgozóknál, s magas fokú, érzelmi és testi megterhelés alatt tartja az alkalmazottakat.

- 2) A második hipotézis, amely azt feltételezte, hogy a nyugdíj előtt álló pedagógusok kiégésének mértéke nagyobb, mint a pályakezdőké, vagy a középkorú pedagógusoké, **csak részben igazolódott be**, mert a nyugdíj előtt álló kollégák kiégésének mértéke nagyobb, mint a pályakezdőké, de kisebb, mint a középkorú pedagógusok kiégettsége.

Összegzés

Tanulmányunkban a munkahelyi stresszel, s annak testre gyakorolt, károsító hatásaival foglalkoztunk. Az empirikus vizsgálatban egy alapítványi középiskolában tanító pedagógusokat érő munkahelyi stressz egészségi állapotra vonatkozó hatását, az úgynevezett károsító stressz (distressz) testi-lelki betegséget okozó következményeit mértük fel.

Az életünk során mindig találkozunk stresszel, amely lehet jó vagy rossz. A mindennapi tevékenységünk során kell, hogy bizonyos stressz hatásokkal találkozzunk, ez önmagában nem káros, a szervezetnek szüksége van ezekre az ingerekre, de az állandóvá váló negatív hatások már megnehezítik az életünket, hiszen pszichoszomatikus tünetképzés lehet a következményük.

A munkahelyen való megfelelés, a munkatársakkal való nézeteltérések, alacsony fizetés, időhiány, az állandó rohanás, család és munka közötti feszültség, és még számos más tényező feszültségkeltők lehetnek, ezáltal nyugtalanabbak, ingerlékenyebbek leszünk. A stressz iránti fokozott érzékenység összefüggésben van a szervezetünk egészségi állapotával is, hamarabb leszünk fogékonyak bizonyos negatív ingerekre, ha a szervezetünk legyengült.³ A munkahelyi stressz gyakran magával hozza a munkahelyi kiégés veszélyét. A kiégés szindróma pedig egy specifikus egészségi kockázatnak tekinthető folyamat.

Vizsgálatunk személyei, a Nyíregyházi Főiskola KTI Európai Üzleti és Kommunikációs Szakközépiskola tanárai voltak. Ez a helyszín adta a kutatás helyét, hiszen az itt dolgozó pedagógusok kiégését és munkahelyi stressztét teszteltük, online módszer segítségével. Iskolánkban kb. 65 tanár végzi oktató-nevelő munkáját, akik készséggel vállalták a háttér kérdőív kitöltését.

Az empiriánkban hipotéziseket állítottunk fel, amelyeket egy munkahelyi stressz kérdőív, és egy kiégés gyors-teszt alkalmazásával vizsgáltuk. Az 50 pedagógusból 40 fő esetében a krónikus munkahelyi stressz megjelent, s ez a károsító stressz magas fokú, érzelmi és testi megterhelés alatt tartja a pedagógusokat.

Fontosabb további kutatási eredményeink is azt jelezték, hogy kiégési tünet jelen van a vizsgált mintában, így ezzel a jelenséggel a továbbiakban is foglalkozni érdemes abból a célból, hogy az intézmény a legempatikusabb,

³ *Vizslát feszültség!* In: *Patika Magazin*, 4. sz. 2011. április, 11.

legérzékenyebb, legsérülékenyebb pedagógusait ne veszítse el, a munkahelyi kifáradás miatt.

Többféle módon is küzdhetünk a stresszel, de legjobb az, ha először is elsajátítjuk a stressz csökkentés alapelveit. Ennek lényege, hogy saját viselkedésünk megváltoztatásával mások negatív viszonyulását tudjuk megszüntetni, ennek következtében a zavaró viselkedést képesek vagyunk megváltoztatni.

Bármennyire is túl vagyunk terhelve, ne hanyagoljuk el az együttléteket barátainkkal, rokonainkkal, vagy más számunkra fontos emberekkel, rendszeresen fordítsunk időt a velük való közös kapcsolódásra és rendszeres beszélgetésekre, támaszkodjunk a hit megtartó erejére. A stressz elleni fő védelem a testi és szellemi frissesség. A testi frissességet javítja az egészséges életmód, az elegendő alvás, a kiegyensúlyozott életmód és a rendszeres testgyakorlás. Ha valaki egyszerűbb módszert akar a stressz oldására, az ne vessen sokat. A nevetés serkenti az endorfinoknak a termelődését. Az endorfin a szervezet természetes fájdalomcsillapítója, enyhíti a stresszt, segíti a gyógyulást, fokozza a jó érzést.

A lelki egészség területe nagyon tág és változatos. Nemcsak a felnőtt emberek feladata megőrizni a testi és lelki egészségüket, hanem már a gyerekeknek, a fiatal felnőtteknek is oda kell figyelni erre. Ebben a stádiumban az irányító szerep az iskoláé, az oktatásé, különös tekintettel az egyházi iskolákra.

Az egyházi iskolákban tanító pedagógusoknak fel kell készíteniük a gyerekeket az önálló életre és arra, hogy egészséges életmódot folytassanak majd a későbbiekben is az életük során. Példát kell mutatniuk, hogy káros szenvedélyektől mentesen éljenek. Tehát az egyházi iskolának és a pedagógusoknak nagy szerepük van abban, hogy a jól működő coping mechanizmusokat megismerjék, s sikeresen alkalmazzák azokat a diákok.

Sok lehetőség van a feszültség levezetésére, a stressz kezelésére, s a kiégés elkerülésére, különböző tréningeken való részvétellel, kiégés-prevencióval, szakemberek bevonásával, meg lehet előzni a pedagógusok körében a krónikussá váló munkahelyi stresszt, de mindezt addig nem tudjuk elérni, amíg az intézmény vezetése, s maguk a kollégák nem fogadják el az őket veszélyeztető károsító hatású stressz jelenlétét az életükben.

Az eredmények ismeretében javaslat az iskola vezetése részére:

- A vezetők tréningekkel is elősegíthetik a csapatépítést, a jó kommunikációt;
- Pszichoterápiás tanácsadás, lelki gyakorlatok;
- Igazságos, munkahelyi terhek elosztása;
- Állandó pozitív visszajelzések megfogalmazása a team felé;

- Karriertervezéssel segíteni a dolgozókat, hiszen szorongó, bizonytalan emberek aligha nyújtanak kiváló teljesítményt;
- Hibák esetén pedig a hatékony konfliktuskezelés, az asszertív kommunikáció által.⁴

„Remélhetőleg a társadalom egyszer magasabbra fogja értékelni a pedagógusok munkáját, mint ahogyan most mutatja, s az üzletemberek sajtókonferenciát tartanak, hogy bejelentsék, hogy egy bizottságot alakítanak, amely a tanári mesterséget tisztelt, és a tanulást az értékes elfoglaltság rangjára emelik.”⁵

Amíg ez bekövetkezik, addig is többet kellene foglalkozni a pedagógusok lelki egészségvédelmével. Fontos lenne már a tanárképzésbe beépíteni a kiegészítő megelőzésére való felkészülést, valamint az iskoláknak nagyobb gondot kellene fordítaniuk a tanárok mentálhigiénés szükségleteire is.

Felhasznált irodalom

GERSTENBEREIN Judit: *Álom a stresszmentes pedagógusról*.
<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=215> letöltés ideje: 2014.10.15.

JUHÁSZNÉ VÍG Éva: Szocializáció és személyiségfejlesztés.

<http://www.ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/szocializacio> letöltés ideje: 2014.10.03.

Viszlát, feszültség! In: *Patika Magazin*, 4. sz. 2011. április, 11.

Dr. KOCSIS György Gábor: *Pedagógus –Burnout*.

<http://www.uni-miskolc.hu/~bolcsweb/pdf/burnout.pdf> letöltés ideje: 2014.10.25.

Dr. NAGY Edit (2005): *Egy segítő foglalkozás képviselőinek pályaképe, a kiegészítő szempontjából*. Doktori értekezés, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Debrecen

⁴ Dr. NAGY Edit (2005): *Egy segítő foglalkozás képviselőinek pályaképe, a kiegészítő szempontjából*. Doktori értekezés, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Debrecen

⁵ Dr. KOCSIS György Gábor: *Pedagógus –Burnout*.

<http://www.uni-miskolc.hu/~bolcsweb/pdf/burnout.pdf> letöltés ideje: 2014.10.25.

NEMES-NÉMETH NÓRA
A MECENATÚRA JELENTŐSÉGE
EGY 19. SZÁZADI CISZTERCI GIMNÁZIUM ÉLETÉBEN

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest
nemes.nemeth.nora@gmail.com

Székesfehérvár legnagyobb múltra visszatekintő gimnáziumát 1702-ben alapította a jezsuita rend, mely 1773-tól a pálosok, 1813-tól a ciszterek fenntartásában működött. A főgimnáziumi rangot 1851-ben nyerte el. A Ciszterci Rend Székesfehérvári Katolikus Főgimnáziuma nagy presztízsnak örvendett, hiszen mind a város mind a környékbeli falvak gyermekei számára sokáig a továbbtanulás egyetlen színterét jelentette. Tanulóinak létszáma folyamatosan emelkedett, az ifjúság létszáma a nyolcvanas évek elején a 400 főt is meghaladta. A nagy múltra visszatekintő gimnázium támogatóinak köre meglehetősen széles volt. A 19. század második felében megerősödött a városi polgárok, előljárók, egyesületek, pénzintézetek társadalmi szerepvállalása, mecénási tevékenysége. Az egykori tanárokat vagy tanulókat, azok szüleit, rokonait, az egyház képviselőit elsősorban az iskolával szembeni lojalitás vezérelte. A karitatív, humanitárius célok, valamint a lokális kötődés mellett a társadalmi mecenatúra lehetőséget biztosított a polgári középosztály számára társadalmi presztízsiük, erkölcsi hitelességük megerősítéséhez. Ugyanakkor a modern polgárság már felismerte a pénz emberi tőkébe befektetett meghatározó szerepét is, mely a 19. század második felének szellemiségét alapvetően meghatározta. A mecenatúra ezáltal közvetett módon hatással bírt a város kulturális életének formálására, hozzájárult irodalmi, zenei életének felélesztéséhez, hiszen a mecénások támogatták azoknak az iskola falai között nevelkedő gyermekeknek a tanulmányi előmenetelét, akik a 80-as, 90-es évek, a századelő nagy egyéniségeivé, a város társadalmi életének mozgatórugóivá váltak.

Ösztöndíjak, alapítványok

Az 1850-es évektől megszorozódott az iskolai ösztöndíj-alapítványok száma. A szegény sorsú gyerekek tanulmányi előmenetelének elismerése nagy részben mecénási keretek között történt. Az ösztöndíj- és jutalomalapítványok rendszere, a tanulmányokhoz való hozzájárulás biztosította a szerény körülmények között élő, ámde szorgalmas és jó tanulmányi előmenetelű tanulók megsegítését, hiszen az iskola látogatása sok költséget foglalt magában. Az ösztöndíj alapítása legtöbb esetben végrendeleti úton történt. Az adományozó elhunytát követően azonban a végrendelet kihirdetésével, az alapítvány miniszteri jóváhagyásával, az alapító oklevél kiállításával együtt több év is eltelhetett, mire az ösztöndíjat első ízben ki lehetett utalni. Jellemző volt az is, hogy egy fiatalon elhunyt egykori növendék

szülője, testvére, házastársa tett alapítványt, így kívánva emléket állítani szerettének.

Az iskolai alapítványok elkülönítve a város, az apát vagy az iskolaigazgató kezelésében álltak, s szinte kivétel nélkül a szegény sorsú, jó magaviseletű, szorgalmas tanulók megsegítését célozták vallásra való tekintettel vagy anélkül. Ezen kívül gyakorta az ösztöndíj feltételül szabtak egyéb kitételeket is. Ez irányulhatott egy-egy tantárgy ismeretére, székesfehérvári vagy Fejér megyei illetőségre, iskolai osztályra. A juttatás legtöbb esetben nem egyszeri alkalomra szólt, az egyszer elnyert ösztöndíjat mindaddig folyósították, míg a tanuló az intézetet látogatta. Megvonásra került mindazonáltal, ha a növendék magaviseletében, szorgalmában vagy előmenetelében kifogást találtak. Az alapítványt tevők rendelkeztek az ösztöndíj további sorsáról abban az esetben is, ha az iskola a jövőben megszűnnék vagy jellege megváltoznék. Az iskolák nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy a jutalmak kiosztása a nyilvánosság bevonásával történjen. Ez legtöbb esetben az évzáró ünnepélyen történt. A jutalmat legtöbbször a tanítótestület véleményét kérve ítélték oda. A körültekintő kiválasztásra nagy hangsúlyt helyeztek, hiszen az egyes ösztöndíjak nagy tételű összegekről rendelkeztek.

Külső ösztöndíjak

A város törvényhatósági bizottsága a Millenium alkalmából 1896-ban 10.000 forint értékű felső iskolai alapítványt létesített: 'Székesfehérvár szabad királyi város ösztöndíj-alapítványa tudomány- és műegyetemi tanulók számára, létesített a honalapítás ezredik évében, 1896-ban'. Az ezredéves alapítványt a város tanácsa kezelte, kamatait a törvényhatósági bizottság adományozta. Az alapítvány egyik felének, vagyis 5000 forintnak a kamatát a főgimnáziumban, másik felének a kamatát a főreáliskolában érettségit tett székesfehérvári születésű tanuló kapta, kinek a tudomány- vagy műegyetemen folytatott továbbtanulását szerény anyagi körülményei nem tették lehetővé. A papi pályára készülők akkor sem részesülhettek a támogatásban, ha az egyház a tudományegyetemre küldte őket. Egyenlő minősítés esetén az árvaságot, félárvaságot és a kisebb testvérek számát vették figyelembe. Az egyszer elnyert ösztöndíjat az egyetemi tanulmányok végeztéig, de legfeljebb öt évig utalták minden félév megkezdésekor. Az összeget csak annak fejében folyósították, ha a támogatott tanuló rendszeresen bizonyosságot adott kifogástalan magaviseletéről, az előadások látogatásáról, bemutatta bizonyítványát a vizsgák és szigorlatok sikeres letételéről.

A gimnázium és a reáliskola közösen osztozott a Barkóczy Rosty Mária-féle ösztöndíjon. Barkóczy Rosty Mária 1894. évi végrendeletében vagyonából 5000 forintot hagyott a város kezelésére, melynek éves kamatait egy gimnáziumi és egy reáliskolai szorgalmas, ámde szegény sorsú, római katolikus vallású tanuló megsegítésére szánta. A jutalmazott tanuló az ösztöndíjat egészen az intézetben

folytatott tanulmányai végeztéig élvezte. Rosty Mária 1901. évi halálát követően a jutalmat 1903-tól utalták ki.

Az egyházhoz, egyházi személyekhez kötődő ösztöndíjak

III. Béla magyar király emlékezete ösztöndíj:

Vajda Ödön Pál a zirci, pilisi, pásztói és szentgotthárdi egyesített apátságok apátja 1898-ban III. Béla földi maradványainak a Mátyás templomban emelt királyi sírboltba történő elhelyezése alkalmából a ciszterci rend mind a négy, egri, pécsi, székesfehérvári és bajai főgimnáziumának fejenként 2000 koronából álló ösztöndíj alapítványt létesített. A ciszterci rendet III. Béla telepítette be Franciaországból. Végakarata szerint a székesfehérvári Nagyboldogasszony bazilikában temették el első felesége mellé. Földi maradványaik megtalálását követően a Nemzeti Múzeumba vitték őket, majd az uralkodó rendelete nyomán a Mátyás-templom felújított főtemplomában temették újra. Az alapítvány tőkéje a rendi perjel felügyelete és az alperjel ellenőrzése alatt állt, melynek kamatait négy egyenlő részre osztva a főgimnáziumok igazgatóinak a tanév befejezése előtt két héttel megküldték. Az ösztöndíjat elnyert tanulók mindaddig részesültek a támogatásban, amíg az intézet tanulói voltak, magaviselet vagy szorgalom tekintetében kifogás alá nem estek, vagy más nemű ösztöndíjat, segélyt el nem nyertek.

Farkas-féle ösztöndíj:

Az ösztöndíjat Királyhegyi Farkas Ferencz székesfehérvári nagyprépost alapította 1850-ben az intézet főgimnáziummá nyilvánításának alkalmából. A 2000 forint értékű alapítvány kettő, később négy részre osztandó kamatait bármely osztályba járó római katolikus tanuló kaphatta.

Khorn-féle ösztöndíj:

Az alapítványt a székesfehérvári születésű Khorn Leopold, a Jézus-társaság áldozára létesítette 1770-ben a tanév végén katolikus tanulók között kiosztandó jutalomkönyvek vásárlása céljából. A kötelezvények részben az államnál, részben a magyar királyi állami kamaránál voltak, az igazgatóság kérelmére 1862-ben tették át őket a gimnáziumhoz, ettől fogva a kamatokat a székesfehérvári adóhivatalhoz utalványozták.

Schwanfelder-féle ösztöndíj:

Schwanfelder Józsefnek, székesfehérvári káptalan olvasókanonokjának nővérei, Terézia és Borbála 1878-ban 4000 forint összegről szóló alapítólevelet adtak ki, melynek értelmében annak kamatait az igazgató bármelyikük elhalálózását követően három egyenlő részre osztva Schwanfelder József ösztöndíj, Schwanfelder Terézia ösztöndíj és Schwanfelder Borbála ösztöndíj néven

születési helyre, vallásra és osztályra való tekintet nélkül három szegény sorsú, de jeles előmenetelű diáknak adományozta.

Simonyi-féle ösztöndíj:

Az alapítványt Simonyi Pál székesfehérvári káptalani nagyprépost tette 1829-ben kelt végrendeletében hittani jutalmakra. A tőkét a székesfehérvári káptalan felügyeletében a székesfehérvári kegyes alapítványok pénztára kezelte. A jutalmat két alsóbb évfolyamos tanuló kapta a hittanár ajánlatára.

Teofil-féle ösztöndíj:

Bula Teofil zirci perjel, a gimnázium egykori igazgatója 1886-ban 2000 forint értékű alapítványt létesített. Éves kamatának elnyerésére a tanári kar javaslatára a zirci apát nevezett ki tanulót. Ha az alapító rokonságához tartozó ifjú is az ösztöndíj elnyeréséért folyamodott, azt mindenkor előnyben kellett részesíteni.

Az egykori tanítványok és családjaik ösztöndíjai

Fejér-féle ösztöndíj:

Fejér György prépost-kanonok, az intézet egykori tanítványa 1850. évi végrendeletében a jeles magaviseletű 1-6. osztályos keszthelyi diákok jutalmazására Keszthelyen 4000 forintot, a 7-8. osztályosokéra Győrött 2000 forintot hagyott. Ennek felhasználását követően könyvtárának, régi pénz-, térkép- és képgyűjteményének felbecsüléséről rendelkezett. A hagyaték kamatai 1882-re több mint 2339 forintra gyarapodtak. Ezt az összeget a minisztérium földtehermentesítési kötvénybe fektette, kezelését a zirci apátra bízta. Kamatait két részre osztva keszthelyi születésű a székesfehérvári vagy győri főgimnázium hetedik vagy nyolcadik osztályába járó szegény sorsú, jó erkölcsű, jeles szorgalmú diákok kaphatták. A székesfehérvári iskola tanulói egészen a keszthelyi gimnázium nyolc osztályossá bővítéséig élvezhették az ösztöndíjat.

Rónay-féle ösztöndíj:

Rónay Domonkos nyugalmazott magyar királyi honvéd őrnagy 1889-ben 2000 forintos alapítványt eszközölt a gimnázium igazgatójánál bátyja, Rónay Jácint pozsonyi nagyprépost, a gimnázium egykori növendéke emlékére.

Say-féle ösztöndíj:

A gimnázium egykori tanulója, Say István emlékét megörökítendő, felesége Say Istvánné, született Diabella Gizella 1904-ben az intézet igazgatójának 1000 korona értékű papíráradék-kötvényt adományozott.

Lauschmann-féle ösztöndíj:

Az iskola egykori tanulója, a fiatalon elhunyt Dr. Lauschmann József ügyvéd emlékére halálának évében, 1899-ben szülei, Lauschmann József és Feld Jozefa,

valamint testvérei, Mariska és Jenő egy 200 forintból álló alapítványt létesítettek. Az összeget a városi takarékpénztárban helyezték el betétkönyv formájában, mely a mindenkori igazgató felügyelete alatt az önképzőkör tulajdonát képezte. Az adományozók kívánsága szerint a kamatokból egy magyar történelem vagy magyar irodalom témájába vágó könyvet vásárolhattak, melyet minden év március 15-én, fiuk és testvérük elhalálózásának napján, egyúttal a szabadságharc nemzeti ünnepén egy 7. vagy 8. osztályos tanulónak osztottak ki az önképzőkör vezető tanárának ajánlására.

Dr. Tóth Nep. János-féle ösztöndíj:

Az ösztöndíjat Hoffmann Istvánné, született Fekete Mária Katalin alapította 1867-ben fogadott fia és rokona, a fiatalon elhunyt Dr. Tóth Nep. János orvos, pesti egyetemi magántanár, a gimnázium egykori diákja emlékére. A jutalmat egy 5. és egy 6. osztályos tanuló nyerhette el.

Reseta-féle ösztöndíj:

Reseta János a gimnázium egykori tanulója, a pesti egyetem székesfehérvári születésű nyugalmazott tanára 1859-ben kelt végrendeletében a székesfehérvári káptalanra bízott 10.000 forintot azzal a feltétellel, hogy annak kamatait életében saját maga, halálát követően unokahúga, Hajkő Teréz élvezze. Unokahúga 1894-ben történt elhunytát követően a végrendelkező akarata szerint az összegből alapítványt hoztak létre, melyből iskolai tanulmányai végeztéig fejenként évi 100 forint ösztöndíjban részesült öt tehetséges székesfehérvári vagy Fejér megyei születésű római katolikus ifjú. Három ösztöndíjra a székesfehérvári káptalan, kettőre a zirci apát bírta a kinevezési jogot azzal a kitéttel, hogy az adományozó iskolába járó rokonai annak elnyerésében mindenkor elsőbbséget élveztek.

Az egykori tanárok tiszteletére tett ösztöndíjak

Gerlach-féle ösztöndíj:

A gimnázium igazgatóját, Gerlach Benjaminget harmincnégy év tanári munka után az 1886-os tanév végén a szentgotthárdi perjelségre helyezték át. Ez alkalomból egykori tanítványai egy ezüst babérkoszorút készítettek számára. Az ajándék fedezésére eszközölt gyűjtés fennmaradt összegéből az ünnepelt és volt tanítványai alapítványt hoztak létre két darab 100 forint névértékű magyar járadékkölcsön papírral. Ezek éves kamatát az egykori igazgató kedvenc tantárgyában, a természetrajzban jeleskedő főgimnáziumi tanuló számára adták jutalmul.

Ereký-féle ösztöndíj:

A 2000 korona értékű ösztöndíjat 1897-ben a volt tanítványok, tisztelők és jötevők tették az intézettől és a tanári pályától búcsúzó tanár, Ereký Alfonz

emlékére egy, a mennyiségtanban jeles szegény sorsú 5-8. osztályos tanuló számára.

Pallér-féle ösztöndíj:

A gimnázium tanára, majd igazgatója, Pallér Kelemen iránti szeretet és hála kifejezésére, nevének megörökítésére halálának évében, 1897-ben a tanulóifjúság 141 forint 40 korona összegű ösztöndíjalapot gyűjtött, melyet Dr. Lauschmann Gyula 50 forint 13 korona összeggel egészített ki.

Hamzus-féle ösztöndíj:

A gimnázium egykori tanárának emlékét megörökítendő, a tanítványai adakozásának eredményeképp összegyűlt pénzből 1909-ben ösztöndíjat kívántak létesíteni. Az alapítvány letételére felkért Havranek József polgármester 1300 korona tőkét helyezett el a Fejérmegyei Takarékpénztár betétkönyvében, melynek kamatát valláskülönbőség nélkül az igazgató osztotta ki az arra érdemes tanulóknak.

Mészáros Amand-féle Koszorú-émlék alapítvány:

A 300 korona tőkéjű alapítvány kamatait az önképzőkör elnöke adományozta 1913-tól az általa kitűzött és elfogadott irodalmi pályázatra, de a kör ezt az összeget belátása szerint más célra is fordíthatta. Az önképzőkör megszűnése esetén az összeget az ifjúsági segélyegyletre, ennek megszűnése esetén az igazgató által egy római katolikus vallású, jeles előmenetelő tanuló megsegítésére kívánta fordítani.

Székesfehérvár és a városi polgárok ösztöndíjai

Hoffner-féle ösztöndíj:

Hoffner József orvos, a pesti egyetem állatgyógyászat tanára 1841. évi végrendeletében 3500 forintot, egy Esterházy sorsjegyet, valamint körülbelül 6000 forint értékű ingóságait a zirci apátra hagyta azzal a kikötéssel, hogy halála után annak kamatait évenként négy egyenlő részben testvérének, Hoffner Erzsébetnek adja ki. Az ő halálát követően a kamatokból egy vagy két szegény sorsú, de tehetséges diák a székesfehérvári konviktusban nyerjen neveltetést. A konviktus megszűnése okán az apát a Helytartótanács beleegyezésével 1858-ban 6300 forint értékű ösztöndíj alapot hozott létre, melynek 5%-os kamatát évente két szegény sorsú, tehetséges tanuló kapta.

Rauch-féle ösztöndíj:

Rauch János székesfehérvári polgár 1851-ben 800 forintot bízott a város hatóságának kezelésére, melynek éves kamataiból halála után egy székesfehérvári gimnáziumi és elemi iskolai tanulót kívánt megsegíteni. Az

alapot a város hatósága kezelte, a kamatokat évenként a városi pénztárból fizették ki.

Dubrovay-féle ösztöndíj:

Hoffmann Istvánné, született Fekete Mária Katalin 1873. évi végrendeletében első férje Dubrovay János bakony-nánai uradalmi gazdatiszt emlékére 2000 forintos alapítványt tett, melynek éves kamatait az 5. osztálytól felfelé tanuló két szegény sorsú, jó erkölcsű diák élvezte. Annak kiadásában elsőbbséggel bírtak a Nyitra, Veszprém és Fejér megyei ifjak.

Horvát István-féle ösztöndíj:

A székesfehérvári születésű neves történész, Horvát István születésének századik évfordulójáról a város egy emléktábla avatásával emlékezett meg, melyet a Széchenyi utcában álló szülőháza falán helyezett el 1884. május 11-én. Ez alkalomból Havranek István polgármester gyűjtést szervezett a tudós egykori gimnáziuma számára létesítendő alapítványra. Az ezer forintos 5%-kal kamatozó járadékkölcsön kötvény és 41 forint 30 korona készpénz éves kamatát a magyar történelemben jeleskedő 8. osztályos tanuló nyerhette el.

Mantz-féle ösztöndíj:

Mantz János egykori gazdatiszt, Göbel János György barátja 1894-ben kelt végrendeletében a segélyegyesületre 800 koronát, ösztöndíj alapítvány címen a gimnáziumra további 600 koronát hagyott. A Minisztérium jóváhagyását követően az ösztöndíjat 1904-től folyósították.

Madaras Lipót és Madaras Lipótné szül. Hollner Mária ösztöndíja:

A volt székesfehérvári házaspár 1906-ban alapította ösztöndíját 2000-2000 korona tőkével két tanulónak.

Özv. Zákits Miklósné szül. Gyurkovits Ilona ösztöndíja:

Az 1912-es 800 korona értékű alapítvány kamatait egy első és egy második osztályos szorgalmas tanuló érdemelte ki.

Dr. Bárdos József ösztöndíja:

A szintén 1912-es alapítvány eredeti tőkéjét egy 316 korona 10 fillérből álló betétkönyv képezte, melynek kamatait a főgimnázium 3. osztályába járó, a történelemben kiváló szorgalmat tanúsító diák élvezhette.

Egyszeri pénz- és könyvjutalmak, segélyezés

A mecenatúra keretei az alapítványokon túl magában foglalták az egyszeri pénz- és könyvjutalmakat, a segélyezést, a szertárak és könyvtárak bővítését, az önképzőkör pályatételeinek támogatását egyaránt.

Az Entwurf bevezetését követően számos költség hárult a már meglévő iskolákra. A rendelet bevezetésével közel egy időben nyolc osztályossá váló főgimnázium megszervezése nagyban lekötötte a rend anyagi erejét. A gimnázium a tandíjat elrendelő 1850. évi miniszteri rendeletet követően sem szedett pénzt tanulóitól. Mivel az iskola szükségleteiről maga a rend gondolkodott, csak ún. fapénzt fizettek a diákok, melyből a tantermek fűtését és a kisebb költségek fedezését látták el. Az Entwurf bevezetését követően azonban több olyan költség is hárult az iskolára (szertárak, könyvtárak felszerelése), melyek térítéséhez ún. összeírási díj megfizetését rótták a tanulókra. Ez kezdetben 3 forintot tett ki, melyet az évek előrehaladtával alkalmanként megemeltek. 1887-ben a VII. rendi kormánytanács a tandíj mellett felvételi díjat vezetett be, mely alól a tandíjjal ellentétben senki sem élvezhetett felmentést.

A segélyezésnek több formája volt. Megnyilvánulhatott anyagi támogatásban vagy az ellátás támogatásában. Az sem volt ritka, hogy az iskola végzett diákjának szülei gyermekük tankönyveit ajánlották fel. A támogatásban nagy szerepet vállaltak az egyházhoz kötődő személyek, testületek. A helybeli káptalan, a Zirc-ciszterci társasház, az éppen regnáló apátok, a kanonokok, a Szent Imre konviktus, a püspöki udvar, a Ferencrendi atyák rendszeresen segítettek több szegény sorsú tanulót élelmezéssel, könyvradományokkal. A világi adományozók sora szintén végeláthatatlan. A teljességre való törekvés nélkül megtaláljuk köztük a városi bizottság tagjait, földbirtokosokat, a városi árvaházat, a város pénzügyeit. Az élelmezés megsegítése kapcsán rendszeresen találkozunk helybeli vendéglősök nevével, könyvradományok tekintetében a helybeli könyvkereskedőkkel.

A szaktanítás bevezetéséhez szorosan kapcsolódó szertárak, valamint a könyvtárak gyarapodásának üteme is nagyban függött a jötevők adományaitól. A szertárak gyűjteménye segítette a gyakorlati munkát, alapjuk megvetéséről az Entwurf rendelkezett. Ezek gyűjtötték össze a megfigyelésekhez, kísérletekhez szükséges eszközöket, modelleket, szemléltető anyagokat. A gimnáziumban több könyvtár működött. Külön könyvtára volt a tanároknak, az ifjúságnak, s az ifjúsági körök is kialakították a maguk kis könyvtárát. A könyvtárak őrei a tanárok voltak, feladatuk a könyvtár rendezése, katalogizálása, a selejtezés körül csoportosult. A könyvtárak állománya az erre előirányzott pénz és a jötevők mellett legnagyobbbrészt a helyi könyvkereskedők és nyomdászok által szaporodott, de számos kötet került a birtokukba országos egyesületek és kultúrintézmények révén is. Az iskola fontos intézménye volt az Ifjúsági Segélyegylet könyvtára, ahová a tankönyveket gyűjtötték. Ezekből kaphattak kölcsön könyveket a rászoruló tanulók.

Az önképzőkör pályatételei

Sajátos területe volt a mecenatúrának az önképzőkör kebelében kitűzött pályatételek sora, melyeket az önképzőkörön és a tanárokon kívül előszeretettel

tűzték ki a város polgárai, előkelőségei. A felajánlott jutalom legtöbbször arany, kisebb részt könyvjutalom volt. Bírálataikat ugyancsak a szaktanárok végezték, s az ő véleményük alapján adatott ki a pályadíj. Arra az esetre, ha nem érkezett be pályamunka vagy a beérkezettek nem voltak jutalmazásra érdemesek, az önképzőkör saját hatáskörében rendelkezhetett a kamatokkal, azokat más irányú művek jutalmazására fordíthatta. A gimnáziumban az önképzőkör egykori tagja, dr. Lauschmann Gyula ügyvéd által 1899-ben tett alapítvány kamataiból vásárolt jutalmkönyveket szintén a kör tagjai között osztották szét.

Összegzés

Az iskola kebelében működő számtalan alapítvány, az egyszeri pénz- és könyvjutalmak, a segélyezés különböző formái jól visszatükrözik a város közönségének az iskolával szemben tanúsított fokozott érdeklődését, s a feltételül szabott erkölcsi viselet és szorgalom nem utolsó sorban a diákok magatartását, tanulmányi előmenetelét is pozitív irányban befolyásolta. A könyv- és szertárak gyarapodásának üteme is nagyban függött a jötevők adományaitól. Az önképzőköri pályatételek kitűzése, jutalmazása ösztönző erővel hatott az ifjakra, fokozottabb tevékenységre készítette őket. A mecenatúra társadalmi jelentősége is elvitathatatlan, hiszen az önképzőkörben kifejtett tevékenység egy életre szóló attitűdöt alakított ki a tanulóknak, mely később, az iskola falai közül kilépve a város életében vállalt szerepüket, hozzáállásukat is alapvetően formálta, meghatározta. A gimnázium történetének előrehaladtával a mecénások körében újra és újra visszaköszönnek az egykori diákok nevei, mely bizonyítja, hogy a segélyezés meg tapasztalása nagy szerepet játszott a diákok szociális érzékenyítésében, az alma mater kötelékéből kilépő fiatal felnőtteket mindenkor az emberbaráti célok szem előtt tartására sarkallta.

Felhasznált és ajánlott irodalom

DORTMUTH Árpád (1936): *Székesfehérvár kulturális élete a 19. században*. In: MAROSI Arnold – DORTMUTH Árpád (szerk.): *Székesfehérvári Szemle. VI.* Debreczeni István könyvnyomdája, Székesfehérvár
MÉSZÁROS István (2000): *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Szent István Társulat, Budapest
Székesfehérvár Megyei Jogú Város Levéltára XV. 23. A Ciszterci Rend Székesfehérvári Főgimnáziumának Évkönyvei. 1852-1924.

PÁLMAI JUDIT
„IGAZ LEGYEN SZÍVED, IGAZ BESZÉDED”
ERKÖLCSI NEVELÉS A HORTHY-KORI OLVASÓKÖNYVEKBEN

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged
palmai@jgyrk.szte.hu

A cikk a két világháború közti nyolc olvasókönyvben megjelenő erkölcsi nevelés négy területét vizsgálja. Az első terület, amely a legösszetettebb a négy közül, azt mutatja be, hogy milyen általános elvárásokat támasztott a korabeli társadalom a gyermekekkel szemben, *milyen viselkedés volt az elvárt* bizonyos helyzetekben. Ezen kívül a cikk feltárja, hogy milyen erkölcsi előírások kapcsolódtak a *munkához és az anyagiakhoz, a haza szeretetéhez, valamint az állatok védelméhez.*

A kutatásról

A kutatás módszere

A cikkben bemutatott négy terület elsősorban a tartalomelemzés módszerére és az így nyert kvalitatív adatok elemzésére támaszkodik. Az elemzési egységek a tankönyvekben a szavak és a mondatok voltak. Bár a kérdéses témakört gyakran ábrázolták képek formájában is, a képek elemzése, egy másik kutatás témája.

Kategóriaképzés a tartalomelemzésben

Az erkölcs fogalmának konceptualizálásánál nagy nehézségekbe ütköztem, mert nem találtam olyan irodalmat, mely arra tett volna kísérletet, hogy tipologizálja az erkölcsi viselkedést. Ennek oka, hogy az erkölcs is, mint a normák, koronként és társadalmanként eltérnek, de rétegbeli és helyi különbségek is felfedezhetők köztük. Így az erkölcs kategóriáinak kialakítása első lépésben előzetes ismereteim alapján előre megfogalmazott kategóriákból állt¹, másodsorban pedig a tankönyvek vizsgálata során jöttek létre. A vizsgálatban összesen tíz kategóriát hoztam létre, melyből most négyet mutatok be a helyes viselkedéshez kapcsolódó, a munkához, a hazához és az állatokhoz fűződő korabeli elvárásokat.

A kutatás során az erkölcs területeit két nagyobb csoportra osztottam, egyszer vallási területre, amely minden olyan elemet magába foglalt, amely a vallási neveléshez kapcsolható, a második terület pedig az erkölcs társadalmi részét ölelte fel, mely olyan elemeket takart, amelyek vallástól függetlenül jelentek meg az olvasókönyvekben.

¹ PÁLMAI J. (2017a): *Vallási nevelés a két világháború közötti pedagógiai dokumentumokban*. In: FEHÉR Á. – MÉSZÁROS L. (szerk.): „...et vocavit vocatione sua sancta” *A pedagógiai hivatás a keresztény nevelésben*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 251-270.

A kutatás során azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a kérdéses időszakban e kettéválasztás túlzottan erőltetett és sok esetben nem is alkalmazható. Ennek elsődleges oka a korra jellemző nagyon erős egyházi befolyás², amely minden tankönyvtípust áthatott, függetlenül attól, hogy az a tankönyv állami vagy katolikus kiadvány volt. Ennek köszönhetően az elvárt, helyes viselkedés számos olyan területe megjelent a tankönyvekben, amelyek az erkölcs társadalmi csoportjához köthetők (munka, anyagiak, haza, állatok védelme), mégis gyakran kapcsolódott hozzájuk valamely vallási elem is, így megnehezítve a besorolást. Ennek ellenére ebben a cikkben e négy területtel foglalkozom részletesebben, annak ellenére, hogy ezekben a kategóriákban vegyesen jelennek majd meg az erkölcs vallási és a társadalmi területei.

Minta

A kutatásban nyolc tankönyv került be a „*Népiskolai tankönyvek 1867-1945*” című katalógus alapján³. A katalógus segítségével listát készítettem az 1919-1945-ig fellelhető tankönyvekről, majd kiadók mentén 1-4. osztályig kiemeltem egy állami és egy katolikus tankönyvet.

Ebben az időszakban volt hit- és erkölcstan oktatás a népiskolákban, mégis úgy gondoltam, hogy érdekesebb lenne olyan tankönyvet vizsgálni, amelyeket minden diák forgat. Így fordult a figyelmem az olvasókönyvekre, amelyek célja nem elsődlegesen a gyermekek erkölcsi nevelése – bár a korabeli tantervek elvárása alapján jelentős szerep jutott az olvasókönyveknek is e tárgykörben –, hanem az olvasási technika elsajátítása és a műveltség tágítása. Ennek ellenére érdekes vizsgálni és feltárni az olvasókönyvekben azokat a tartalmakat, amelyek látens módon jelennek meg az erkölcs legfontosabb területeit illetően.

Erkölcsei nevelés a két világháború közötti népiskolákban

Az 1925-ös és 1928-as tantervekben olvashatunk a korabeli oktatási rendszer elvárásairól az erkölcsi nevelés területét illetően. A tantervek „*Általános része*” azzal kezd, hogy az iskola – természeténél fogva – elsősorban az oktatásra helyezi a hangsúlyt, s mert a tudás napról napra egyre fontosabb lesz az emberek számára, az oktató nevelői feladatai úgy szorulnak mindinkább háttérbe. De ez így nincs rendben, „*az iskola nevelő munkásságának csökkenése ellen mindenütt küzdenünk kell, főképp pedig a népiskolában*” – olvashatjuk a tantervekben.⁴

A népiskolában az oktatásnak és a nevelésnek együttesen kell hatni, mert az iskolának „*a gyermekekben az egész ember művelését*” kell előkészítenie, így

² GERGELY J. (1999): *A katolikus egyház története Magyarországon 1919-1945*. Pannonica Kiadó, Budapest

³ HEGEDŰS M. – TÓTHPÁL J. (1984): *Népiskolai tankönyvek 1867-1945*. OPKM, Budapest

⁴ *Tanterv az elemi népiskola számára*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1925, 93.; *Tanterv az elemi népiskola számára*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1928, 91.

tehát az erkölcsi életüket is. Hiszen az egyén becsületének, és ezek mellett még „vallási, állampolgári, hazafiúi élet érényeinek legalább csíráit a népiskola adja”.⁵

A folytatásban a tantervek kitérnek arra, hogy az erkölcsi nevelés „alapja és legerősebb eszköze a vallás”, s a tanítónak részt kell vállalnia a „vallási érzés ápolásában és mélyítésében” az oktató-nevelő munkája során. Mindezt a tanító pedig a példamutató magatartásával tudja elérni. Mert amit és ahogyan tesz a tanító sokkal nagyobb hatással van a gyermekre, mint az, amit mond.⁶

A tantervek ezen kívül alapelveket fogalmaznak meg az erkölcsi neveléssel kapcsolatban. Mindenekelőtt leszögezik a dokumentumok, hogy „az erkölcsi nevelés nem külön tantárgy”.⁷ Erdey Ferenc a katolikus tanítóházak igazgatójaként 1926-ban az említett tantervi elképzeléseket megerősítve hasonlóképpen vélekedik az erkölcsről: „a moral nem elméleti tudomány, hanem kizárólag a gyakorlatot szolgálja”.⁸ Ha mindenféle erkölcsi intelmek és szabályok ismétlésével akarjuk az erkölcsi nevelés célját elérni, nem járunk majd sikerrel, mert nem hogy nem fejlesztjük a tanulók erkölcsi érzését, hanem eltompítjuk azt. A tantervek szerint az erkölcsi élet három mozzanata különböztethető meg, így az erkölcsi érzés, az erkölcsi cselekedet és az erkölcsi belátás. Az erkölcsi érzés a másokkal való érintkezés során keletkezik a tanulók lelkében. Kezdetben ez tényleg csak egy érzés, amely az emberek közti interakció során keletkezik, amikor valaki cselekedetét elítéljük vagy egyetértünk azzal. Majd ez érzés válik azzá, amely a megfelelő, erkölcsi cselekvésre is ösztönöz majd bennünket. Az erkölcsi élet betetőzése pedig az erkölcsi belátás, amely az erkölcsi érzéseinken és cselekedeteinken való elmélkedésből, összehasonlításból fakad, és bizonyos egyetemes erkölcsi tételekhez, elvekhez vezet minket.⁹ Ezt a sorrendet nem szabad megfordítani, a gyermeknek először tapasztalni és éreznie kell az erkölcsöt, csak azután vezethető rá az elméletre.¹⁰

A tantervekben megjelenő második alapelv, hogy a tanító segítsen egyensúlyt és kapcsolatot teremteni a gyermekek otthonról hozott, a baráti kapcsolataik során keletkezett és a tanító által közvetített társadalmi erkölcsi érzések között. A tanítónak kötelessége megismerni a gyermekek otthonról hozott és a gyermekek egymással való érintkezésük során keletkezett erkölcsi érzéseit, ezeket ellenőriznie kell és, ha szükséges, ki is kell azokat igazítani.¹¹

A tanulók erkölcsi nevelésének két eszköze a büntetés és a jutalmazás. Ám a tanító figyeljen arra, hogy e két eszközt ne vigye túlzásba, mindig az igazságosság vezérelje mindkét eszköz alkalmazásánál. A túlzott büntetés

⁵ Tanterv (1925) i.m. 93.; Tanterv (1928) i.m. 91.

⁶ Tanterv (1925) i.m. 94.; Tanterv (1928) i.m. 92.

⁷ Tanterv (1925) i.m. 94-95.; Tanterv (1928) i.m. 92-93.

⁸ ERDEY Ferenc (1926): *Új utak erkölcsitanításunk rendszerében*. Árpád Részevénnytársaság Könyvnyomda, Kalocsa

⁹ Tanterv (1925) i.m. 94-95.; Tanterv (1928) i.m. 92-93.

¹⁰ Tanterv (1925) i.m. 100-101.; Tanterv (1928) i.m. 98-99.

¹¹ Tanterv (1925) i.m. 96-97.; Tanterv (1928) i.m. 94-95.

elkeserítheti a gyermeket, megalázza, vagy dacossá teheti. A dicséret viszont legyen inkább buzdítás, és elsősorban ne a tehetségre irányuljon, hanem a buzgalomra és a kötelességteljesítésre, hiszen ez amúgy mindenkitől megkövetelhető.¹²

A tantervek értekeznek arról is, hogy mely alkalmakhoz kell az erkölcsi oktatást rendelni. A szerzők szerint – ahogy már az elején leszögezték – az erkölcsi nevelés nem tantárgyhoz kapcsolódik, hanem át kell, hogy hassa az iskolai élet minden mozzanatát. Ám, hogy melyek azok a tantárgyak, amely a legmegfelelőbb teret biztosítják az erkölcsi nevelés számára? Erre a kérdésre a jó válasz a magyar nyelv és a történelem tantárgyak. Mivel ezek azok a tantárgyak, amelyek a leginkább az erkölcsi felfogás fejlődésének szolgálatában állnak.¹³

A magyar olvasókönyvek alapfeladataikon kívül célja még, hogy rajzaikkal, történeteikkel olyan képet szolgáltatassanak az életről, amelyek jóval egyszerűbben, tisztábban mutatják az életet, így azt a gyermek tárgyilagosabban vizsgálhatja, mint a saját életéhez kapcsolódó eseményeket. Ezen kívül azonban egyéb tárgyak is hozzájárulhatnak a tanulók erkölcsi neveléséhez, így a földrajz, mely megismerteti hazánk tájait, ezáltal a tanuló „*jobban szereti majd ezt a földet*”, a természet megismerése pedig emeli az ember erkölcsiségét. A tudás önmagában is nemesíti a szívet, elveszi az indulatok hevét. A művészeti tárgyak a munkához szoktatnak. Ha egy gyermek „*becsületesen megtanul valamely munkát és sikeres fáradozásának eredményét látja maga előtt, ebből olyan megnyugvást, meglelégedést, öntudatot merít, melynek nagy erkölcsi értéke van.*”¹⁴

Végül a tantervek pontosan tisztázzák, hogy milyen erkölcsi eszmény irányában kell fejleszteni a tanulókat. Mindenekelőtt sosem szabad elfelejteni, hogy a gyermekeket a való élet számára neveli a tanító. Tartózkodni kell a hazugságoktól, de óvakodni kell az érzelem túlzott kimutatásától is. Így az első eszmény, amelyet a gyermek megtapasztal és elmélyít, a becsület érzése lesz. A második vezéreszmény a munka szeretete, mert „*becsületos munka szeresheti meg a lélek nyugalalmát és boldogságát*”. A harmadik a szeretet és az odaadás, hogy „*tiszteljük Istent, szeressük és segítsük embertársainkat, és szeressük királyunkat, hazánkat, népünket; hiszen mindenünket ezeknek köszönhetjük*”.¹⁵

A tantervek záró akkordjából kiolvashatjuk, azokat az erényeket, melyeket az erkölcsi nevelés pilléreként el kellett sajátítania a korabeli gyermekeknek. Ezek a pillérek bontakoztak ki a két világháború közti tankönyvek elemzésében is. A becsületos ember eszménye, aki nem hazudik, nem lop és segíti embertársait. A dolgoz és szorgalmas ember, aki így hasznára van a társadalomnak, aki elégedett és boldog munkája által. Valamint előtűnik a természetet és hazáját szerető, tisztelő és akár érte meghalni képes honfi ábrázolása is. A következő

¹² Tanterv (1925) i.m. 100.; Tanterv (1928) i.m. 98.

¹³ Tanterv (1925) i.m. 101-102.; Tanterv (1928) i.m. 99-100.

¹⁴ Tanterv (1925) i.m. 101-104.; Tanterv (1928) i.m. 99-102.

¹⁵ Tanterv (1925) i.m. 104-105.; Tanterv (1928) i.m. 102-103.

fejezetekben az ezen eszményeket alátámasztó megjelenésekre hozok egy-egy példát a vizsgált olvasókönyvekből.

A Horthy-kori olvasókönyvek erkölcsi nevelésének négy területe „Jó tett jót nyere”

Az első kategória bemutatása olyan említéseket, történeteket, felszólításokat tartalmaz, amely arra figyelmeztette a korabeli gyermekeket, hogy viselkedjenek helyesen, mit tegyenek, vagy mit ne tegyenek meg.

Az egyik első osztályos tankönyvekben a gyermekeket gyakran csak szólásokkal és mondásokkal figyelmeztették bizonyos helyzetekre, és ezzel egyben közölték is velük, hogy mi a társadalom által elvárt viselkedésforma. Mint például az alábbi mondatokban: „*Akit hazugságon kapnak, majd nehezen hisznek annak*”, „*Zsugori ne légy*”, „*Úgy élj, hogy mindenki szeressen*”, „*Igaz legyen szíved, igaz beszéded*”, „*Haragnak megbánás a vége*”¹⁶. Ezen kívül még megtudhatjuk más olvasmányokból, hogy a jó gyermek nem rongálja a könyveket¹⁷; hogy a jó gyermekek legyenek engedelmesek, szófogadók és szorgalmasak¹⁸; hogy az „*erősebb nem elnyomni, hanem segíteni köteles a gyöngébbet*”¹⁹; hogy a „*jó tett jót nyere*”²⁰; hogy „*ne hallgass a hízeglő szavára*”²¹; hogy „*akinek nem kell a barátság, nem is érdemes a barátságra*”; hogy „*van-e rútabb, mint a hálátlanság*”²²; vagy, hogy „*ha gorombák vagyunk mások iránt, mi sem várhatunk egyebet*”²³.

A fenti felszólításokon kívül számos elbeszélés is feltárja a Horthy-kori erkölcsi elvárásokat. Így a „*Jó gyermek*” című olvasmányból megtudhatjuk, hogy Ilonka és Béla hogyan segítettek egy asszonynak, aki rőzsével sietett haza a kisgyermekeihez. Ilonka és Béla meglátták az asszonyt az ablakból, odamentek és szívesen segítettek neki, mert „*így cselekszik minden jó gyermek*”.²⁴ Hasonló a Jó gyermek történetéhez „*A figyelmes gyermek*” elbeszélése, ahol János felsegít egy idős emberen, aki a templomba sietve elcsúszik a jégen, míg Vilmos csak nevet az idős férfin. A férfi megköszöni a segítséget Jánosnak, és kéri Isten áldását a gyermek jó szívéért. Eközben Vilmos már nagyon sajnálja, hogy nem segített az szegény öregemberen.²⁵

Az „*Erzsi és Magda*” című olvasmányból pedig az derül ki, hogy milyen fontos a megbocsátás. Magda jószívű gyermek volt, de nagyon szeles és

¹⁶ TOMCSÁNYINÉ Cz. (1920) i.m. 43-59.

¹⁷ TOMCSÁNYINÉ Cz. (1920) i.m. 93.

¹⁸ BENEDEK – KÓRÓSI – TOMCSÁNYI (1924) i.m. 83.

¹⁹ MÓCSY – PETROVÁČZ – WALTER (1925) i.m. 75.

²⁰ MÓCSY – PETROVÁČZ – WALTER (1925) i.m. 83.

²¹ MÓCSY – PETROVÁČZ – WALTER (1925) i.m. 90.

²² MÓCSY – PETROVÁČZ – WALTER (1925) i.m. 92-93.

²³ MÓCSY – PETROVÁČZ – WALTER (1925) i.m. 97.

²⁴ TOMCSÁNYINÉ Cz. (1920) i.m. 58-59.

²⁵ TOMCSÁNYINÉ Cz. (1920) i.m. 76.

vigyázatlan, így egy alkalommal, miközben egy labda után szaladt, véletlenül fellökte Erzsit, aki lehorzsolta a térdét és el is sírt a magát. Látszott, hogy Magda nagyon megbánta tettét, így miután Erzsi letörölte könnyeit, odament Magdához és megnyugtatta, hogy nem haragszik rá, nem fogja beárulni sem, hiszen nem szándékosan tette, amit tett. S a történet azzal zárul, hogy „*milyen kedves, aki meg tud bocsátani*”.²⁶

Azonban nem csak a megbocsátás a kötelességünk, de bosszúállók sem lehetünk. Erre az intelemre több olvasókönyv is felszólít bennünket. A „*Ne légy bosszúálló*” című elbeszélésben Jóskát megcsípte egy méh. A fiú annyira megdühödött az állatra, hogy fogott egy botot és elkezdte ütlegetni a méhkast. Erre több száz méh kezdte el csipkedni Jóskát, akit az édesanyja alig tudott kimenekíteni a felbőszült méhrajból. Jóska végül megfogadta, hogy soha többet nem lesz bosszúálló.²⁷

A „*Csillaghullás*” című leírásban a mindenét másnak ajándékozó szegény leány történetét ismerjük meg, akinek a végére már semmije sem marad, de az ég megajándékozza jó szívéért úgy, hogy a csillagok elkezdenek lehullani az égből, s mind ezüstkoronává változnak, megjutalmazva ezzel a jószívű, adakozó leányt.²⁸

A jó cselekedetek repertoárját bővíti a „*Ne tudja a balkéz, mit cselekszik a jobb*” című olvasmány, melyben láthatjuk, ahogy Ilonka megosztja uzsonnáját az egyik osztálytársával, Mariskával, aki nem hozott magával ételt. S mindezt oly módon, hogy még Mariskának sem tűnik fel. Ilonka felfigyel arra, hogy Mariska félrevonul az erdőbe, mikor mindenki más elkezd elfogyasztani a magával hozott ételt. Ilonka Mariska után megy és az erdőben szedett virágaiból kér egy szálát, cserébe az édesanyja által sült süteményéért. Majd Ilonka visszamegy társaihoz, mintha misem történt volna. A történet pedig azzal fejeződik be, hogy „*a jó tett becsesebb, ha gyöngéden kínáljuk és nem tudja meg más. Ezt úgy szoktuk mondani, hogy »ne tudja a balkéz, mit cselekszik a jobb«*”.²⁹ Hasonlóképpen cselekedett Pista és Magda is, akik vajás kenyereiket Jancsinak adták, egy szegény fiúnak a „*Kenyérzsák Pista*” című olvasmányban. A történetben a felnőttek rosszállóan nézték, hogy a kisfiú mennyi kenyeret eszik uzsonnára, ezt megemlétték Pista édesanyjának is, mivel nem sejtették, hogy a fiú minden szelet kenyerét egy szegény fiúnak ajándékozza.³⁰

A következő történet is a fenti elbeszéléseket erősíti, hogy nem csak akkor kell helyesen viselkednünk, ha jutalmat kapunk érte, hanem akkor is, ha azért nem várhatunk semmit. A „*Miért vagy jó?*” című írásban egy édesanya arról oktatja ki kislányát – aki azért sírdogál, mert őt a plébános úr nem szólította fel az iskolába, pedig ő is tudta volna a feltett kérdésekre a választ –, hogy „*a*

²⁶ TOMCSÁNYINÉ Cz. (1920) i.m. 67.

²⁷ TOMCSÁNYINÉ Cz. (1920) i.m. 63-64.

²⁸ TOMCSÁNYINÉ Cz. (1920) i.m. 69.

²⁹ TOMCSÁNYINÉ Cz. (1920) i.m. 91-92.

³⁰ BENEDEK – KÖRÖSI – TOMCSÁNYI (1924) i.m. 27-29.

*jócselekedet nem mindig talál rögtön jutalomra, sőt némelykor meg is feledkeznek a jó emberekről. Azért azonban mégis jónak kell lennünk.”*³¹

A másokról való gondoskodás megjelenik „*A kis szakács*” című leírásban, ahol egy anyukát látunk, amint kalácsot süt. A gyerekek kérlelik édesanyjukat, hogy hadd segítsenek neki. Az anyuka örül neki és ki is osztja a feladatokat. Miután kisültek a kalácsok, az anyuka egyet félretesz, mert az „*a szegény szomszéd Juliskáéé lesz*”.³²

A folytatásban Tompa Mihály 1857-ben írt verse meséli el a korabeli gyermekeknek, hogy milyen a jó családi fészek, és milyen családi kapcsolatok voltak rokonszenvesek a kor társadalma számára. „*A gazda*” című költeményben egy dúsgazdag férfi számot vet az életével, s mert nem születtek gyermekei, ezért úgy határoz, hogy rokonait segíti meg vagyonával. A rokonok megörülnek ennek és fel is ajánlják neki, hogy öregségére lakjon náluk, szívesen gondját viselik majd. A gazda kezdetben ellenáll a hívásoknak, de egyszer úgy határoz, hogy vándornak öltözve ellátogat a rokonaihoz, „*mert terve az volt: széllyel-nézni / A rokonok között elébb: / Hogy hol lehet legjobban leélni / Még hátra lévő idejét?*” A harmadik rokon kivételével – aki fukar volt, „*zárt ajtók és vas rácsok*” között élt állandó panasszal a száján –, minden rokona szívesen fogadta. Ám csak az utolsó családnál talált olyan rendet, tisztaságot, szeretetet, hűséget, békét és megbecsülést, ahol életének utolsó napjait szépen leélheti. A másik két rokonnál vagy az állandó mulatozás miatt, amely állandó pazarlással járt együtt, vagy a családi szeretet hiánya miatt, amelyet mindennapi „*szülői, hitvesi, testvéri*” veszekedések tarkított, de nem volt maradása a gazdának. Csak a negyedik családban talált olyan légkört, olyan családi értékeket, „*melynek vidám, boldog körében*” éledgett még sok ideig.³³

A hazugság elkerülése kiemelkedő téma a vizsgált tankönyvekben, de elsősorban rövid felszólításokban, szólásokban, mondásokban kerül eléink a könyvek olvasása közben. Ám egy mese is foglalkozik a témával, melynek csattanója, hogy a hazugságnak nagy lesz a büntetése. Volt egy ember, akinek két fia volt és egy kecskéje. Az apa egy nap megkérte az idősebbik fiát, hogy vigye ki a kecskét „*bokáig érő vízbe, meg térdig érő fűbe legelni*”. A nagyobbik fiú így is tett, ám mikor hazaértek és az apa megkérdezte a kecskét, hogy evett-e és ivott-e, a kecske azt válaszolta, hogy se nem evett, se nem ivott, „*éhen, szomjan majd elveszett*”. Másnap a gazda a kisebbik fiát küldte ki a kecskével, de most ő is követte a fiát, hogy megnézzze, hova viszi az állatot. Láta, hogy bokáig érő vízbe, meg térdig érő fűbe legelteti a kecskét, így hazament. Este, mikor visszaért a fia és a kecske, megint megkérdezte az állatot, hogy evett-e, ivott-e aznap. A kecske megint azt felelte, hogy nem evett és nem ivott. Erre a férfi nagyon

³¹ MÓCSY – PETROVÁČZ – WALTER (1925) i.m. 6-7.

³² NAGY T. P. (1936): *Betűbokréta. Új ABC a katolikus népiskolák első osztálya számára*. Szent István Társulat, Budapest, 41.

³³ TOMPA M. (1922): *A gazdag*. In: BENEDEK E.: *Elemi iskolások olvasókönyve. A IV. osztály számára*. Lampel Kiadó, Budapest, 203-205.

megharagudott, így szólt a kecskéhez: „*Tegnap is így tettél, tegnap is hazudtál; Most lakolj meg érte, amiért hazudtál.*” Azzal megfogta a kecskét, hogy levágja. Ám a kecske elmenekült és bebújt a kis nyúl házába. A nyúl hazaérve látta, hogy van valaki a házában. Nem mert bemenni, csak megkérdezte, hogy ki van benn. A kecske azt válaszolta, hogy ő egy vadkecske és megdöfi a nyulat a szarvával, ha nem hagyja békén. Erre megijedt a nyúl és segítséget kért először a farkastól, majd a medvétől, de mind megijedt a kecskétől, végül a sündisznó segített kikergetni a kecskét a nyúl üregéből, az állatok pedig bosszúból széttépték.³⁴

A szorgalmas tanuló elbeszélésben azt tudhatjuk meg, hogy a korabeli társadalom milyen elvárással volt a diákokkal szemben. A leírásban az erkölcsi és az illemszabályok szorosan egymáshoz illeszkedik. Mindenekelőtt a leírásból megtudjuk, hogy a főszereplő, Mari, örömmel jár iskolába. A padban úgy ül, ahogy a tanító megmutatta neki, nem görnyed össze, még akkor sem, ha ír vagy rajzol. Vigyáz a szeme egészségére, így az irkát, rajzot vagy könyvet nem tartja közel a szeméhez. Kezét tisztán tartja, körmeit rendszeresen vágja, nem rágja. Figyel a tanítóra, ha kérdezi, egyenesen feláll, kezeit lenn tartja és egyenesen a tanító szemébe néz. Illedelmesen felel. Szót fogad tanítójának. Leckéjét mindig elkészíti. „*Mari szorgalmas és rendes tanuló.*” Az ilyen gyermeket sok örömet szerez tanítójának és szüleinek is, ráadásul az ilyen diákot mindenki szereti.³⁵ Bár a leírásban szereplő elvárások közül sok inkább az illemszabályok körébe sorolnánk, mégis a történetet olvasva ezek az elvárások olyan szigorral és keménységgel szólnak meg, hogy azok már-már erkölcsi szabályként hatnak.

Erkölcsi intelemként jelenik meg egy versben „*A szülők iránti tisztelet*”. „*»Tiszteld atyádat és anyádat!« / Ez az Isten parancsolatja! / Szíved is a háládatosság / Erre int, erre nógatja. / Ez intést én híven megőrzöm, / hogy jól legyen dolgom e földön.*”³⁶

A szülői tisztelet további példáját látjuk „*A hálás fiú*” című történetben, ahol Márton, a főszereplő, alig töltötte be tizenkét évét, máris elszegődött szolgálónak egy gazdag emberhez, mert édesapja öreg volt már és beteges, így akart neki segíteni. A gazdától csak annyit kért, hogy minden vasárnap adja ki a bérét, mert az édesapjának szeretné adni a pénzt. A gazdának ez nagyon tetszett, s mert Márton egész nyáron nagyon szorgalmasan dolgozott, minden vasárnap kiadta neki a fizetséget. Márton apja pedig nagyon örült a pénznek és hálás volt fiának.³⁷

A helyes viselkedést leíró passzusokból egyértelműen kirajzolódik számunka a két világháború közti társadalom erkölcsi embereszménye: a becsületes, szorgalmas, embertársainak segítő, szüleit tisztelő ember, aki nem lop, nem hazudik, nem árulkodik, nem zsugori és nem haragtartó. Szereti és

³⁴ TOMCSÁNYINÉ Cz. (1920) i.m. 104-106.

³⁵ MÓCSY – PETROVÁČZ – WALTER (1925) i.m. 5.

³⁶ MÓCSY – PETROVÁČZ – WALTER (1925) i.m. 9.

³⁷ MÓCSY – PETROVÁČZ – WALTER (1925) i.m. 16.

támogatja embertársait, mindig azt lesi, mikor tudna segíteni, s ezért cserébe nem vár jutalmat.

„Akinek nem kell dolog, szükségét lát és nyomorog”

A korra igen jellemző a munka középpontban helyezése, a szorgalmas ember eszménye, mint ahogy a fejezet címében is olvashatjuk, aki nem dolgozik, annak nem lesz miből megélni.³⁸ Az egész korszakot áthatja a munka népszerűsítése, tisztelete. Ám ezen kívül igen gyakran a munka az imádsággal, tehát vallási-erkölcsi tartalommal jelenik meg a dokumentumokban, függetlenül attól, hogy katolikus vagy állami kiadványt tartunk-e a kezünkben, hiszen *„ki dolgát Istennel kezdi, rendszerint jól is végzi”*³⁹, vagy, mert *„a csendes, tiszta munkásélet tele van Istennel”*.⁴⁰

*„Munkásság az élet sója, / a romlástól mely megójjá; / S csak az, aki nem hever: / várhat áldást és sikert”*⁴¹ – folytatja a sort a következő idézet; *„Ki dolgozni nem szeret, nem érdemel kenyeret”* és *„hamar munka ritkán jó”*⁴² mondja a vers és a közmondás. Ezen kívül a korabeli olvasókönyvekből megtudhatjuk, hogy a munka nem csak a megélhetést biztosítja, hanem vidámságot és az unalom elűzését is, mert a *„munkás élet ad a szívnek vidulást”*.⁴³

Nem csak rövid figyelemfelkeltő mondatokkal, de elbeszélésekkel is népszerűsítik a dolgozók kezét a kor olvasókönyveiben. A szorgalmas, szüleinek segítő *„kis gazdasszony”*⁴⁴ vagy egy másik olvasókönyvben *„a kismama”*⁴⁵ – nagyon hasonló – történetében egy kislányról olvashatunk, aki édesanyjának nagy segítségére van, mert port töröl, söpröget, mosogat, megteríti, gondját viseli a testvéreinek és, hogy az édesanyjának még nagyobb örömet szerezzen, friss virágot is tesz a vázába.

Az *„Aratás után”* című elbeszélésből megtudhatjuk, hogy *„a jó magyar ember nemcsak ésszel, meg karddal szolgál a hazának, hanem ott fogja meg a dolog végét, ahol éri.”* Akinek úgy alakult az élete, hogy *„nem könyvből, hanem a földből tanulja a megélhetés mesteriségét, hát az megfogja az eke szarvát s görnyedő testtel puhítja a vetés ágyát. Nehéz dolog, de tisztességes, becsületes munka.”* A munkát felügyelő jó gazda pedig megbecsüli munkásait, úgy bánik

³⁸ TOMCSÁNYINÉ Cz. (1920) i.m. 43.

³⁹ MÓCSY – PETROVÁČZ – WALTER (1925) i.m. 9.

⁴⁰ *Olvasó- és tankönyv a katolikus osztatlan elemi népiskolák IV. osztálya számára.* Szent István Társulat, Budapest, 1929, 127.

⁴¹ BENEDEK E. (1922): *Elemi iskolások olvasókönyve. A IV. osztály számára.* Lampel Kiadó, Budapest, 211.

⁴² TOMCSÁNYINÉ Cz. (1920) i.m. 57.

⁴³ BENEDEK – KÓRÖSI – TOMCSÁNYI (1924) i.m. 34.

⁴⁴ TOMCSÁNYINÉ (1920) i.m. 78-79.

⁴⁵ MÓCSY – PETROVÁČZ – WALTER (1925) i.m. 19-21.

embereivel, mintha testvérei lennének, mert „nemcsak tudja, de érzi is, hogy nem a ruha teszi az embert.”⁴⁶

A „Munkára” című elbeszélésben a gyermekeket arról tájékoztatják, hogy „de szép a munka. Munka nélkül nem élhetünk. Ezt a jó Isten rendelte így. Pedig ő a legjobban tudja, mi kell az embernek.” A munka ebben az esetben a gyermekek munkáját jelenti, a tanulást, amelyről – ha majd felnőnek – kiderül, milyen jó is, hogy iskolába jártak.⁴⁷

A munka kategóriája alá ezen kívül még bekerültek az anyagi javakkal kapcsolatos említések is, és ebből kifolyólag olyan felszólítások, történetek, amelyekben mások tulajdonának elsajátítását tiltják: „ami a tied, tedd el, / a másét ne vedd el”; „ne bánts-d-nak híják a másét”⁴⁸. A lopás tiltása már az előző fejezetben is megtalálható volt, ezeket az említések két kategóriába rögzítve lettek.

A pénz tiszteletére és takarékosagra is buzdítanak a könyvek. Egy történetben Jézus Urunk Péter apostolával útra kelt. Útközben találtak egy krajcárt. Jézus megkérte Pétert, hogy vegye fel az érmét, de az apostol úgy gondolta, hogy nem érdemes lehajolni „egy hitvány krajcárért”. Jézus mégis felvette az érmét úgy, hogy azt az apostol ne vegye észre, majd a városba érve száz szem cseresznyét vett a krajcáron. Miután továbbindultak, Jézus egyesével elszórta a cseresznyéket úgy, hogy Péter ezt se lássa, majd szólt Péternek, hogy vegye fel a cseresznyéket. Mivel az apostol a hosszú út alatt igen megéhezett és megszomjazott, százszor is lehajolt, hogy felvegye a menet közben elszórt gyümölcsöket. Végül Jézus felhívta Péter figyelmét arra, hogy semmibe vette és nem hajolt le egy krajcárért, de helyette százszor lehajolt az érméért vett cseresznyéért, mert – ahogy a történet tanúsága szól – a „rest többet fárad”.⁴⁹

A szorgalmas asztalos történetéből pedig megtudhatjuk, hogy bár ő maga jómódú, de nem herdálja el a pénzét, mert a jövedelmének egy részét adóságainak törlesztésére költi, a másik részét pedig kölcsön adja kamatra. Adóságnak tekinti azt a sok munkát és pénzt, amit a szülei felnevelésére szántak, ezt, úgy gondolja, vissza kell fizetni. Míg a kölcsönt a gyermekei neveltetésére fordítja, amit ha majd öreg lesz, úgy is vissza fog kapni tőlük.⁵⁰

A munkához és anyagiakhoz kapcsolódó 20. század eleji elvárások is igen egyértelműek: szeresd a munkát, mert a megélhetéshez szükséges, ezen kívül elüzi a gondot és az unalmat, boldoggá és elégedetté teszi az embert. A szorgalmas és dolgozó embert pedig elismerik és becsülik embertársai. A pénz ugyanakkor csak egy csereeszköz, amely a megélhetéshez szükséges, de

⁴⁶ BENEDEK (1922) i.m. 184.

⁴⁷ MÓCSY – PETROVÁČZ – WALTER (1925) i.m. 4-5.

⁴⁸ TOMCSÁNYINÉ Cz. (1920) i.m. 43-44.

⁴⁹ Olvasó- és tankönyv a katolikus osztatlan elemi népiskolák IV. osztálya számára. Szent István Társulat, Budapest, 1929, 5-7.

⁵⁰ Olvasó- és tankönyv a katolikus osztatlan elemi népiskolák IV. osztálya számára. Szent István Társulat, Budapest, 1929, 8.

halmozása nem életcél. Meg kell becsülni, meg kell tanulni beosztani, de nem válhat boldogságunk egyetlen eszközévé.

„Isten, áld meg a magyart!”

A két világháború közti tankönyvek erőteljes irredenta szemléletet közvetítenek, vagyis az elcsatolt területek visszaszerzése utáni vágy, amely gyakran jelenik meg fohász vagy ima formájában a vizsgált könyvekben. Ezek mellett azonban nagyon erős a hazaszeretetre való nevelés is a dokumentumokban. Jelen cikkben csak azok a hazát érintő megjelenések kerültek rögzítésre, amelyek valamilyen módon kapcsolódtak az erkölcs társadalmi vagy vallási vetületeihez. Ennek egy jó példája a következő történet, melyben a haza védelme mint jócselekedet rajzolódik ki előttünk.

A *„Perecet vegyenek”* című leírás kiinduló mozzanata, hogy Rózsika, egy perecárus, megkérdezi a gyerekeket, hogy szeretnének-e perecet. Három gyermek ujjongva jelzi is, hogy kérnek, ám Rózsika megálljt parancsol nekik, hiszen a perecek nincsenek ingyen, fizetni kell értük. Azonban a gyerekeknek nincsen pénze. Csakhogy a perecárus szíve meglágyul és kijelenti, hogy ő mást is elfogad fizetségül, mégpedig *„egy jó tettet”*. A folytatásban olvashatjuk, hogy az első gyermek jócselekedete az volt, hogy bekötözte egy játék baba fejét, miután az leesett. A másik kislány megetette a madarakat. Ők mind kaptak egy-egy perecet, mert jót cselekedtek. A harmadik gyermek, egy fiú volt, Gyurica, aki úgy gondolta, hogy a *„jótett-pénze”* az, hogy a játék katonáival legyőzte az oroszokat. A perecárus valóban látta, amikor a fiúgyermek egy regiment ólomkatonával játszott, a harctéren magyar és orosz katonák küzdöttek egymás ellen, s mert az oroszok megtámadták a magyarokat, az utóbbiak legyőzték őket. Rózsika mialatt átadta a perecet a kisfiúnak, ezekkel a szavakkal biztatta őt: *„Jól van, Gyurica, mindig is védelmezd a magyart, a magyar hazát!”*⁵¹

A vizsgált dokumentumok kitérnek a szülőföld és a haza fogalmának tisztázására is. A szülőföld az a hely, ahol születünk, ahol megkeresztelték, ahol a szüleink ápoltak, ahol iskolába jártunk. *„Ez a hely igen kedves nekünk”*. A haza pedig az az ország, ahova a szülőföldünk tartozik. A folytatásban a *„Magyar vagyok”* című verssel tovább nyomatékosítják a haza jelentőségét: *„Magyar vagyok, magyarnak születtem. / Magyar nótát dalolt a dajka fölöttem. / Magyarul tanított imádkozni anyám, / és szeretni téged, gyönyörű szép hazám. / Lerajzolta képed szívem közepébe, / beírta nevedet szívem legmélyébe. / Áldja meg az Isten a keze vonását! / Áldja meg, áldja meg a magyarok hazáját!”* Ezt követően további két költemény erősíti a haza iránti elköteleződést a *„Mi a haza”* és *„Az én hazám”* című versek. Ez utóbbi buzdítja a korabeli gyerekeket, hogy ha majd szükséges lesz, bátran és büszkén álljanak harcba az országért: *„az én hazám a*

⁵¹ BENEDEK – KÖRÖSI – TOMCSÁNYI (1924) i.m. 51-53; PÁLMAI J. (2017b): *A hazafias nevelés elemei a Horthy-kor pedagógiai dokumentumaiban*. In: *Honvédségi Szemle*, 1. sz. 92-101.

*legdrágább a világon. Csátán vették apáim, nem vásáron! Hej! amiért ők
vérukkal fizettek, boldog vagyok, ha érette halok meg!*”⁵²

Az országot jelképező trikolór is Isten ajándéka: „*Háromszínű magyar
zászló, jaj, be szép! Talán bizony kis angyalok festették? Nap csókolja, tavaszi
szél lengeti. Tudom, hogy a jó Isten is szereti*”⁵³

Az elcsatolt területek utáni vágyakozást tükrözi a szó szerinti értelemben is
hitvallásként kezelt vers, mely egy március 15-i iskolai ünnepség kezdő
akkordjaként hangzott el és amelynek első versszaka ikonikus jelmondata lett az
egész korszaknak: „*Hiszek egy Istenben. / Hiszek egy hazában. / Hiszek egy isteni
/ örök igazságban! / Hiszek Magyarországon / feltámadásában.*”⁵⁴

Az imádságokon kívül a vallási-erkölcs és a nacionalista ideológiai nevelés
a negyedik osztályos olvasókönyvekben egyéb módon is összefonódik, mégpedig
a magyar történelem mondákban, ahol egyes magyar királyokat a „szent”
jelzővel illetnek és használnak, így például Szent István, Szent László, Szent
Imre herceg, akik a keresztény katolikus hit alapjait Magyarországon lefektették
és megszilárdították, így tántoríthatatlan példaképeivé váltak a hívő és hazáját
szerető fiatalok számára. Ezen kívül a magyarok mondatörténetéből olvashatunk
még Mátyás királyról is, aki nem tűrte, ha sanyargatták „*a szegény földnépet*”⁵⁵, s
így rá a nép mindig mint védelmezőre, jóakaróra tekintett: „*Mátyást mostan
választotta / mind ez ország királyságra, / mert ezt adta Isten nekünk,
Mennysországból oltalmunkra.*”⁵⁶ De megjelenik Attila is, a hunok királya, aki
méltó volt Isten kardjára és azzal „*meghódította az egész világot*”.⁵⁷

A hazát érintő erkölcsi előírásokban vehetjük leginkább észre, mennyire
erősen összeolvad a vallási és a társadalmi tartalom. Ezen kívül érdemes
megemlíteni, hogy éppen a fentebb említett erős egyházi és állami
összefonódásnak köszönhető, hogy a katolikus tankönyvekben sokkal
gyakoribbak hazát érintő tartalmak, mint az állami kiadványokban.

„Szeressétek az állatokat!”

A '20-as években a vallás- és közoktatásügyi miniszter elrendelte az
„*állatvédelmi nevelőoktatást*” az összes iskolában. Ennek hatására Fodor Árpád,
az akkori Országos Állatvédelmi Egyesület főtitkára, állami főgimnáziumi tanár,
a korábbi évek e tárgykörében született előadásait egy kötetben összegyűjtötte, s
a minisztérium iránymutatásként kiadta a az iskolák számára. A könyv
előszavában olvashatjuk, hogy a nevelőoktatás feladata a jó szív nevelése, s „*az*

⁵² MÓCSY – PETROVÁCSZ – WALTER (1925) i.m. 99-101.

⁵³ NAGY (1936) i.m. 80.

⁵⁴ NAGY (1936) i.m. 79.; VANYÓ József (2002): *A Magyar Hiszekegy születése*. In: *História*, 1. sz.

⁵⁵ BENEDEK (1922) i.m. 17.

⁵⁶ BENEDEK – KÖRÖSI – TOMCSÁNYI (1923) i.m. 30.

⁵⁷ BENEDEK – KÖRÖSI – TOMCSÁNYI (1923) i.m. 38-40.

*igazi jó szív próbája a néma szenvedők, az állatok iránti érzelem.”*⁵⁸ Ezen elvek mentén írdtak az olvasókönyvek is, így gyakran találkozhatunk bennük felszólításokkal vagy történetekkel, amelyek az állatok védelmében születtek.

Az állatokat szórakozásból kínzó gyermek képe gyakran jelenik meg az olvasókönyvekben. A cselekedetet a korabeli társadalmi norma szerint mélységesen elítélték és különös gondot fordítottak arra, hogy a rossz példát a tanulók ne kövessék. E cselekedetre irányuló és a korszakra jellemző rosszállás és megvetés jelenik meg *„A két cica meg a hamis gyermek”* című versikében is: *„Egyszer két kis fehér cica / Künn az utcán sétál vala”* és játszadoznak egymással. Meglátja őket egy gyerek, aki elkezd futni feléjük, *„hogy kergesse, megfoghassa, haza vigye, nyávogtassa”* a kis jószágokat. Már-már úgy néz ki, hogy a gyerek elkapja őket, amikor az egyik kismacska kitalálja, hogy csalják be a gyereket egy gödörbe. Amit kitaláltak a cicák, úgy is lett, a gyerek beleesett a gödörbe, ott eleredt az orra vére, *„sirt-rít, ahogy száján kifért. / Föl nem venném száz forintért!”* Így a rossz lurkó pórul járt, míg a két kiscica pedig vidáman eliszkolt.⁵⁹

„Az anyaveréb. Egy budapesti fiú levele” című írás arról számol be, hogy a falun töltött idejében a fiú mennyire megszerette a falusi közeget, mennyi élményt és barátot szerzett ott. Ám nem mindegyik falusi fiút szerette meg, mert a levél írója szerint *„van egy nagy hibájuk (a falusi gyerekeknek): alig van köztük, aki ne kínozná a madarakat.”* Bandi, a levél írója belátta, hogy szép szóval nem tudja lebeszélni a fiúkat a madarak kíntáráról, így cselhez folyamodott, aminek a vége az lett, hogy minden gyerek megfogadta, hogy többet nem bántják a madarakat.⁶⁰

„Az ökörszem” bemutatásának záró akkordjaként megjelenik, hogy a kismadárnak sok ellensége van, de még a tudósok sem ismerik mindegyiket, így mi magunk is keveset tehetünk védelmükre, de azt igen, hogy emberek, valamint a gyermekek ne bántsák a madarat, és *„akinek jó szíve van, nem is üldözi.”*⁶¹

A természet és az állatok szeretete a korabeli felfogás szerint nemesíti a szívet, így, mint azt a történetekből is láthatjuk, a 20. század elején kiemelkedően fontos volt, hogy a gyermekek megértsék, mennyire helytelen cselekedet az állatok kíntása. Ennek megfelelően a vizsgált tankönyvek közül nem volt olyan, amely valamely formában erre fel ne hívta volna a diákok figyelmét.

Összegzés

Végezetül elmondható, hogy a Horthy-kori olvasókönyvek bővelkedtek az erkölcsi nevelést segítő olvasmányokban, versekben és az ezeket kiegészítő képi

⁵⁸ FODOR Árpád (1920): *A jó szív nevelése*. Országos Állatvédelmi Egyesület, Budapest, 3.

⁵⁹ TOMCSÁNYINÉ Cz. (1920) i.m. 67-68.

⁶⁰ BENEDEK E. – KÖRÖSI H. – TOMCSÁNYI J. (1923, szerk.): *Magyar olvasókönyv az elemi népiskolák III. osztálya számára*. Lampel Kiadó, Budapest, 24-27.

⁶¹ BENEDEK (1922) i.m. 140-141.

ábrázolásban. Az általuk biztosított műfajbéli lehetőségeket maradéktalan kihasználták a szerzők, hogy szólások, mondások, mesék, elbeszélések, legendák, mondák, versek és képek formájában is megszólítsák és terelgessék a gyermekeket a helyes viselkedés irányába. A tantervekben leírt erkölcsi nevelési elvek teljes egészében megjelentek az irodalomkönyvekben, legfőképpen a becsületes, a szorgalmas és szívesen dolgozó, a természetes becsülő, a hazáját szerető és érte bármikor életét feláldozó ember eszménye táruel élénk a két világháború dokumentumaiban.

Irodalomjegyzék

- BENEDEK E. (1922): *Elemi iskolások olvasókönyve. A IV. osztály számára*. Lampel Kiadó, Budapest
- BENEDEK E. – KŐRÖSI H. – TOMCSÁNYI J. (1923, szerk.): *Magyar olvasókönyv az elemi népiskolák III. osztálya számára*. Lampel Kiadó, Budapest
- BENEDEK E. – KŐRÖSI H. – TOMCSÁNYI J. (1924, szerk.): *Magyar olvasókönyv az elemi népiskolák II. osztálya számára*. Lampel Kiadó, Budapest
- ERDEY Ferenc (1926): *Új utak erkölcsitanításunk rendszerében*. Árpád Részvénytársaság Könyvnyomda, Kalocsa
- FODOR Árpád (1920): *A jó szív nevelése*. Országos Állatvédelmi Egyesület, Budapest
- GERGELY J. (1999): *A katolikus egyház története Magyarországon 1919-1945*. Pannonica Kiadó, Budapest
- HEGEDŰS M. – TÓTHPÁL J. (1984, összeáll.): *Népiskolai tankönyvek 1867-1945*. OPKM, Budapest
- MÓCSY A. – PETROVÁ CZ J. – WALTER Gy. (1925): *Második olvasókönyv a katolikus népiskolák második osztálya számára*. Szent István Társulat, Budapest
- NAGY T. P. (1936): *Betűbokréta. Új ABC a katolikus népiskolák első osztálya számára*. Szent István Társulat, Budapest
- Olvasó- és tankönyv a katolikus osztatlan elemi népiskolák III. osztálya számára*. Szent István Társulat, Budapest, 1936.
- Olvasó- és tankönyv a katolikus osztatlan elemi népiskolák IV. osztálya számára*. Szent István Társulat, Budapest, 1929.
- PÁLMAI J. (2017a): *Vallási nevelés a két világháború közötti pedagógiai dokumentumokban*. In: FEHÉR Á. – MÉSZÁROS L. (szerk.): „...et vocavit vocatione sua sancta” *A pedagógiai hivatás a keresztény nevelésben*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 251-270.
- PÁLMAI J. (2017b): *A hazafias nevelés elemei a Horthy-kor pedagógiai dokumentumaiban*. In: *Honvédségi Szemle*, 1. sz. 92-101.
- TOMCSÁNYINÉ Cz. R. (1920, szerk.): *A magyar gyermek első könyve. Magyar ABC és olvasókönyv az elemi népiskola I. osztály számára*. Lampel Kiadó, Budapest
- TOMPA M. (1922): *A gazdag*. In: BENEDEK E.: *Elemi iskolások olvasókönyve. A IV. osztály számára*. Lampel Kiadó, Budapest, 203-205.
- Tantern az elemi népiskola számára*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1925.
- Tantern az elemi népiskola számára*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1928.
- VANYÓ József (2002): *A Magyar Hiszekegy születése*. In: *História*, 1. sz.

RÁCZ MÁRK
GONDOLATOK OLOFSSON KÁROLY ISKOLÁS ÉVEIRŐL (1925-1933)

Pest Megyei Kormányhivatal Fogyasztóvédelmi Osztálya, Budapest
Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kara, jogász szak, Budapest
racz.mark@gmail.com

Előszó

Dolgozatomban azt mutatom be, hogy Olofsson Károly milyen iskolába járt, mit tapasztalt az 1920-as évek második felében és az 1930-as évek elején.

Bemutatom származását, kulturális mintázatát, identitását és motivációját. Részletesebben ismertetem azt a közeget, ahol végül leérettségizett. Úgy vélem, hogy a korszellem is jelentősen befolyásolja egy szülő döntését abban a tekintetben, hogy gyermekének milyen jövőt szán. Lényeges az egyházi indíttatás is, hiszen az Istenbe vetett hit már gyermekkorától jelen volt életében, bár eredetileg nem szerzetesnek készült. Természetesen az olvasó elé tárom a budapesti Bencés Gimnázium korabeli felépítését.

Az írás alapvetően három részre osztható. Az egyikben arról írok, hogy milyen oktatáspolitikai koncepciók léteztek a vizsgált korszakban. A másikkban a Placid atya korábban megjelent visszaemlékezésein keresztül érzékeltetem a korszellemét. Végül röviden az iskolát, annak tanárait és eredményeit ismertetem. Noha csak 1939-ben szentelték pappá, innentől vette fel a Placid nevet, írásomban több helyen mégis így nevezem őt, hiszen a mai olvasók is inkább így ismerték.

Oktatáspolitikai koncepciók

Általánosságban elmondható, hogy „az I. világháborút követően széthullott az Osztrák-Magyar Monarchia, de a gazdasági és társadalmi konszolidáció az önálló Magyarországon csak az 1920-as évek elején indult meg. A korszak kultuszminisztere Klebelsberg Kunó volt, aki meglévő iskolarendszert megerősítette. Statisztikai felmérést végeztetett, melynek eredményeként 5000 népiskolai objektum felépítését rendelte el. Ezzel elérte, hogy a tanyákon élő lakosság gyerekei is közelebb kerüljenek az iskolához. A középosztály érdekében a középfokú oktatást is modernizálta, differenciálta. A kor igényeinek megfelelően egy új iskolatípust hozott létre, melyben a természettudományok mellett az élő idegen nyelvek is szerepet kaptak. (...) Az 1930-as években az új kultuszminiszter Hóman Bálint művelődéspolitikájának központi gondolata a

nemzeti egység, a nemzeti erők koncentrációja lett.”¹ Megfigyelhető volt tehát egyfajta fejlődés, amelynek következtében 1944-ig folyamatosnak volt mondható egy bizonyos szellemi szint.

Ugyanakkor egyes könyvekben még 1990 után is azt lehetett olvasni, hogy „*az ellenforradalmi Magyarországon ismét a polgári társadalom közoktatási modellje érvényesült, de nem a dualista koráé, amikor az állami közoktatási politika, ha megalkuvásokkal is, de céltudatosan küzdött az állami közoktatás kiteljesedéseért az egyházakkal szemben. Az ellenforradalmi Magyarországon nem volt nézetkülönbség az állami közoktatás-politika és az egyházak erre vonatkozó felfogása között, sőt az egyházak teljesen szabad kezet kaptak közoktatás-politikájuknak az új körülmények közötti újjárendezésére és kibontakozására. A katolikus egyház is saját iskolarendszerrel rendelkezett, saját tanügyigazgatással, saját tantervekkel, tankönyvekkel, rendi tanárképző intézetekkel. Ugyanakkor nevelésében – a vallásos alapmotivációk mellett – teret engedett a horthysta Magyarország hivatalos ideológiájának: az irredentizmusnak, a nacionalizmusnak, a <szentistváni gondolat>, a <keresztény-nemzeti eszme> érvényesülésének, a szocializmus-ellenességnek.*”² A szóhasználat mai szemmel is avíttnak tűnhet, mégis ad egy korszakot a vizsgált időszakról. Bár árnyalja az olvasóban kialakult képet, mégsem lehet elvitatni, hogy Magyarország ebben az időszakban nehéz helyzetben találta magát, mégis próbálta megtalálni a kiutat. Ugyanakkor lényeges, hogy mindent a maga kontextusában kell vizsgálni. A korszak mindenben jelen volt, nélküle nem lehet értelmezni a folyamatokat.

Még mielőtt Placid atya beiratkozott volna a bencésekhez, „*a korszak elején 1922-23-ban Magyarország új határai között a következőkből állt a katolikus iskolarendszer: 102 óvoda, 2792 elemi iskola (római katolikus: 2662, görög katolikus: 130), 10 polgári fiúiskola, 48 polgári leányiskola, 2 óvónőképző, 6 tanítóképző, 16 tanítónőképző, 33 gimnázium (ebből 7 királyi katolikus, 7 leánygimnázium), 2 jogakadémia, 4 polgári iskolai tanárképző, 3 gimnáziumi tanárképző intézet.*”³ Mire leérettségizett, illetve már Németországot követően Pannónhalmán tevékenykedett, „*1937-38-ra így alakult a katolikus intézmények hálózata: 174 óvoda, 2987 elemi iskola (római katolikus: 2856, görög katolikus: 131), 80 polgári iskola (fiú: 14, leány: 61, vegyes: 5), 3 óvónőképző, 6 tanítóképző, 26 tanítónőképző, 16 gimnázium (ebből 2 királyi katolikus), 19 reál-gimnázium (ebből 4 királyi katolikus), 16 leány-középiskola, 7 felső kereskedelmi iskola, 1 felső mezőgazdasági iskola, 1 jogakadémia, 1 polgári iskolai tanárképző, 4 gimnáziumi tanárképző intézet. A katolikus egyházi*

¹ LIPCSEI Imre (2004): *A társadalmi változások hatása a 20. századi magyar oktatásügyre.* In: *Diskurzus Tudomány és Művészet*, Kiadja a Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar, Szarvas, 4. sz. 90-92.

² GAZDA István (1996): *Fejezetek a magyar művelődéstörténet forrásaiból.* Tárogató Kiadó, Budapest, 185.

³ GAZDA (1996) i.m. 186.

középiskola rendszer nemcsak kiterjedtségével és a felszereltség, valamint az oktatás aránylag magas színvonalával vált az állami iskolák versenytársává, hanem a tanulók létszámával is. Amíg például az 1924-25-i tanévtől 1932-33-ig az állami középiskolák tanulólétszáma csak 1,4%-al növekedett, addig a katolikus középiskolások száma 22,96%-kal emelkedett. Mindamellet az állami és az egyházi tanügyi hatóságok együttműködése zavartalan volt. 1945 után a katolikus egyház az 1920-44 között kiépített, önálló tanügyi rendszerét igyekezett fenntartani és továbbvinni az új körülmények között is.”⁴ A számarányokat tekintve elmondható, hogy Placid atya is beletartozott az emelkedésbe. Gazda István válogatásának – témám szempontjából – egyik hiányossága, hogy nem emelte ki a bencéseket, csak a jezsuitákat és a piaristákat.

Miniszterek

Placid atya gimnáziumi éveinek döntő része alatt gr. Klebelsberg Kunó volt a vallás- és közoktatási miniszter, egészen pontosan 1922-1931 között. Ugyan egy rövid időre szerephez jutott Ernst Sándor és Karafiáth Jenő, ők már nem játszottak túl fontos szerepet ebben az időszakban.

Ugyanakkor egy debreceni szerzőpáros is igyekezett bemutatni a korszakkal kapcsolatos kutatásainak frissebb eredményeit. Szerintük *„a két világháború között a társadalmi közfelfogás és az állami akarat egybecsengett a történelmi Magyarország visszaállítását illetően. A komoly nemzetközi szankciótól kormányzat a kultúr-főlény programban tudta megfogalmazni és napirenden tartani a modernizáció kérdését és a trianoni békeszerződés felülvizsgálatának vágyát anélkül, hogy kiváltotta volna a nagyhatalmak rosszallását. Wlassics Gyula fogalmazta meg legplasztikusabban. Értelmezésében a magyar állam és a magyar politikai nemzet összetartó ereje a magyar kultúra, melyet a magyar kultúra szupremációja övez. A kiinduló tételét kiegészíti azzal, hogy az egyetemes értékek és a magyar nemzeti értékek összefonódása teremti meg az egészséges egyensúlyt.”*⁵ A szociológus végzettségű Fónai kiemeli, hogy *„a húszas évek eredményei így is megmutatkoztak, mert a harmincas évek közepére az analfabetizmus 7%-ra csökkent, mely már nyugat-európai szempontból (5%) is elfogadható.”*⁶ A fejlődés számokkal is alátámasztható. Az emelkedés le nem tagadható, hiszen a korabeli politikai vezetés óriási összegekkel támogatta az oktatást és kultúrát.

Klebelsberg szerint *„a világtörténelem széles útján négy gépkocsi robog. Az első gépkocsi kénytelen gyorsítani, míg a másik három nyomában van. Erre a másik három gépkocsira az van írva: Románia, Szerbia és Csehország. Arra a kocsira pedig, amely még elől jár, az van írva: Magyarország. Kérem, akadhat-e*

⁴ GAZDA (1996) i.m. 186-187.

⁵ DRABANCZ M. Róbert – FÓNAI Mihály (2005): *A magyar kultúrpolitika története 1920-1990.* Csokonai Kiadó, Debrecen, 19.

⁶ DRABANCZ – FÓNAI (2005) i.m. 23.

jó hazafi, aki vállalja a felelősséget azért, hogy a világtörténelem végzetes útján mellettünk elrobogjon és minket elhagyjon.”⁷ A hasonlat remekül mutatta be, hogy hazánk milyen helyzetben volt a 20-as években. Eme gondolat beszédes áthallása a környékbeli államokhoz is eljuthatott, így nem fogadhatták kítőrlő lelkesedéssel.

Folytatva ezt „*az újkor nemzeteinek önmagukban kell keresni azokat a belső értékeket, amelyek létüknek és fennmaradásuknak erkölcsi jogcíme. Meg kell mutatnunk a nagy nemzeteknek, a világ közvéleményének, hogy nagyobb a magyar nemzet belső értéke, mint a bennünket környező, és a mi rovásunkra nagygyá tett népeké. Ennek pedig a művelt nyugat szemében a fokmérője a műveltség.*”⁸ A belső nagyság, az erő és az alázat kettőssége mutatta meg a célokat.

Ugyanakkor „*az egyházak közül a katolikus egyház töltött be vezető szerepet. A katolikus szerzők a századfordulótól a II. világháború végéig terjedő fél évszázadot a katolikus reneszánsznak is nevezik. Külsőségeiben a barokk pompájában virágzott az egyház, de megélénkült a hitélet és elmélyült a tömegek vallásossága is. Figyelemre méltó az a tény, hogy az ifjúság körében tömegméretűvé váltak a vallásos egyesületek és mozgalmak. A katolikus Kalot és Kalász vagy a református Soli Deo Gloria jelentős szerepet játszott mind az értelmiségiek, mind a fiatalok között.*”⁹ Az egyház és az állam közötti jó viszonynak is köszönhetően megindult a fejlődés. A korabeli gondolkodás ismerete nélkülözhetetlen a fő téma jobb megismerése érdekében.

Klebensbergrol elmondható, hogy „*az új középiskolai reform tehát meghagyta a reáliskolát; a gimnázium görög és latin stúdiumaival humán ismeretanyagot adott, míg a reálgimnáziumban a gyakorlatibb tárgyakra, a modern nyugati nyelvekre és a természettudomány oktatására helyezték a hangsúlyt. Megállapíthatjuk, Klebensberg iskolareformja arra törekedett, hogy a magyar középosztály gyermekeit a csak humán alapozást nyújtó gimnázium helyett a praktikus tananyagú, természettudományos tárgyakat i, élő nyugati nyelveket tanító polgári irányultságú középiskola-típusok felé terelje. Ez a sokágú, sokszínű középiskola-rendszer érdekes újítás volt, amely sok vitát kavart.*”¹⁰

Ernszt Sándor 1931-ben foglalhatta el a miniszteri bársonyszéket, igaz csak nagyon rövid időre, csupán fél évig tölthette be a közoktatási miniszteri posztot. Egyik első beszédében kiemelte, hogy „*mindenben alkalmazkodnunk kell az élethez és a körülményekhez, amelyekben a nemzet a mai időkben él. S valóban, kultuszminiszteri tevékenységét meghatározták a gazdasági válság körülményei.*

⁷ Gróf KLEBELSBERG Kunó (é.n.): *Világválságban*. Atheneum Kiadó, Budapest, 132.

⁸ Gróf KLEBELSBERG Kunó (é.n.): *Neonacionalizmus*. Atheneum Kiadó, Budapest, 20.

⁹ DRABANCZ – FÓNAI (2005) i.m. 18.

¹⁰ MANN Miklós (2005): *Magyar oktatási miniszterek 1848-2002*. Önkonet, Budapest, 90.

Ezt tükrözi rendelete is, amelyben a gazdasági irányú továbbképző népiskolák működésének szüneteltetéséről volt kénytelen intézkedni.”¹¹

Öt követte Karafiáth Jenő, aki 1931-1932-ben volt miniszter Károlyi Gyula kormányában. *„Karafiáth, a neves sportvezető a nemzeti-katonai nevelés elkötelezettje, a gazdasági hanyatlás közepette vette át a tárca irányítását. A költségvetési vitában elhangzott beszédében erről így nyilatkozott: a mainál viszontagságosabb és az egész világra egyformán ólomsúllyal nehezedő gazdasági körülmények között egyetlenegy hivatali elődöm sem fogott még munkájához. Karafiáth nem túlzott, 1932-ben megkezdődött a költségvetés, azon belül a kultusztárca költségvetésének különösen nagyarányú leépítése. Ez a VKM esetében 15%-ot jelentett. Elsősorban a Klebelsberg által előnyben részesített középiskolák és egyetemek költségvetését csökkentette drasztikusan a minisztérium. (...) Mivel látványos és eredményes építő, illetve fejlesztő tevékenységre anyagiak hiányában a minisztérium nem vállalkozhatott, így a folyamatosság fenntartása, a mindennapi munka irányítására törekedve a VKM megjelentette a népiskolai tanterv utasítását, amely a nevelést, a tanulói tevékenységet állította az iskolai munka középpontjába. Karafiáth rendeletben intézkedett a gyorsírás kötelező középiskolai tanításáról a IV. és V. osztályokba heti 2-2 órában.”¹²*

Végül meg kell említeni Hóman Bálintot is, aki 1932-1938 között került erre a posztra, azaz amikor Placid atya végzős diák volt. *„Hóman Bálint, akinek gondolkodását Tökécski László megítélése szerint jelentős mértékben befolyásolta Kornis Gyula eszmei alapvetése. A konzervatív tudós elsősorban az oktatásüggyel, valamint a közművelődési intézményekkel foglalkozott előszeretettel, nagy érdeklődéssel.”¹³* Hómant a mai napig megosztott személyiségnek tekintik a történészek is, mivel politikai nézetei erősen befolyásolták tetteit. Támogatói és ellenzői komoly érveket hoztak fel mellette és ellene, azonban komoly szakmai felkészültsége és munkássága nem vitatható.

Oktatáspolitikai koncepciók

Klebelsberg az 1924-es „a középiskolákról” szóló törvényjavaslat indoklási részében azzal érvelt, hogy *„igaz ugyan, hogy az emberi szellem törvényei egységesek, de viszont az egyéniségek sokfélék: az egyéni hajlamokat elnyomni nem szabad. A kultúra értékes javai az emberiség sokféleségének szellemi fejlődésének mai fokán rendkívül nagy mértékben megszorodtak s így lehetetlenné vált, hogy egyfajta középiskola mindezeknek a javaknak egyforma mértékű közvetítésére vállalkozzék. De másrészt számolnunk kell a tanulók korlátozott lelki befogadóképességével is. A kultúra egysége csak szintetikus eszmény, amelynek azonban nem felel meg reális, lelki egység: egy tudat a*

¹¹ MANN (2005) i.m. 92.

¹² MANN (2005) i.m. 93-94.

¹³ MANN (2005) i.m. 96.

kultúra teljes tartalmát nem tudja minden irányban befogadni. Ennek erőszakolása az egységes középiskolában, amely az összes értékes műveltségi javakat fel akarná ölelni, a legnagyobb mértékű túlterhelésre vezetne.”¹⁴

1927-ben, amikor a polgári iskolákról szóló törvényjavaslat került a Ház elé, akkor a következőket állapította meg: „1922-től kezdve, amióta tárcámat átvettem, különösen gyors ütemben emelkedett a polgári iskolák száma: négy és fél esztendő alatt épp 100 új polgári iskola alakult, mégpedig 50 állami, 8 római katolikus, 9 községi, 1 református, 1 izraelita, 31 magániskola. Ez mostanáig 174 osztály szaporulatot jelent.”¹⁵ A tételes beszámoló számai jól mutatják azt a tendenciát, amely a korabeli viszonyokat jellemezte.

Kornis Gyula kultúrpolitikai irányelvei részben abból álltak, hogy „meg kell teremtenünk az irredentizmus leghatékonyabb pedagógiáját. Ennek szolid alapja a nemzeti önismeretre való nevelés, melyet már Széchenyi annyira követelt.”¹⁶ A jeles gondolkodó a XIX. századig tekintett vissza, hogy igazodási pontot keressen.

Karafiáth Jenő 1932-ben a költségvetési vitában a következőket mondta: „az én feladatom nem lehet más, minthogy az adott viszonyok között mindenütt megkeresni és megtalálni az utat: miképp lehet a legmagasabb pénzügyi áldozat meghozása mellett, a legcsekélyebb veszteség, a legcsekélyebb kár okozásával lehetővé tenni a pillanatnyilag talán szüneteltethető kultúrintézmények átmentését egy szebb és boldogabb jövőre.”¹⁷ A miniszter álláspontja világos volt: optimista hozzáállás és bizakodó jövőkép jellemezte. Nem akarta, hogy a korszakban az a látszat terjedjen el, hogy hosszabb távon lemondanak a gyerekek oktatásáról és neveléséről.

Végül a jelentős munkássággal bíró Hóman Bálint 1937-es Nevelés és oktatás című munkájából idéznék. A miniszter azt írta, hogy „az iskola műveltségosztó intézmény. Műveltséget ad, hogy az ifjúságot az életben leendő eligazodásra, az állami és társadalmi, gazdasági és kulturális élet különböző ágazataiban leendő harmonikus együttműködésre előkészítse. Az iskola ezek szerint műveltség nyújtásával készíti elő az ifjúságot az életre.”¹⁸ Ugyanakkor amikor a középiskoláról beszél 1934-ben, így fogalmaz: „a középiskola a nemzeti életben vezető szerepre hivatott értelmiség nevelésére szolgáló iskolafaj. Ezért nem szakműveltséget ad, hanem a nemzet korszerű művelődési eszményének és művelődési színvonalának megfelelő általános műveltséget, melynek birtoka képessé lesz a magasabb értelemben vett szellemi munkára, minden irányú tudományos tanulmányok folytatására és az élet szerteágazó problémáinak kellő

¹⁴ MANN Miklós (2004, szerk.): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a XX. században*. Önkönet, Budapest, 28-29.

¹⁵ MANN (2004) i.m. 40.

¹⁶ MANN (2004) i.m. 56.

¹⁷ MANN (2004) i.m. 61.

¹⁸ MANN (2004) i.m. 74.

megértésére és megítélésére.”¹⁹ Úgy ítélem meg, hogy Placid atya életútja ennek a kíváncsiságnak maradéktalanul eleget tett.

Emlékek

Placid atya életét a Rákóczi Szövetség egyik pályázatához kapcsolódóan is feldolgoztam. Származását tekintve *„édesapja svéd származású. 9 éves korában került a Budapesti Bencés Gimnáziumba, ahol 16 évesen érettségizett.*”²⁰

Placid atya annak idején mindegyikre a következőképp emlékezett vissza: *„a nővérem hat és fél évesen kezdett el tanulni, magánúton, én meg mellette figyeltem. – Az a maszat tud mindent – mondta édesapám, amikor a tanító vizsgáztatta a nővéremet. Így négy és fél évesen letettem az első elemi vizsgát. Nem voltam csodagyerek, csak könnyen tanultam. Mindig fiatalabb, másfél évvel a többiekénél. Mivel hittanból is kellett vizsgáznom, édesapám tanította a katekizmust. Akkor lett ő igazán katolikus. Előtte csak papíron volt az. Akkoriban a Tavaszmező utcai gimnáziumban tanított, később a Madáchban. HÉV-vel járt be Rákosszentmihályról. Pedáns ember volt, nem tűrte a protekciót, ezért nem kerülhettem abba az iskolába, ahol ő dolgozott. Megnézte a térképen, melyik gimnázium van közel az övéhez, – ez volt a bencés gimnázium a Baross utca és a Rigó utca sarkán. (Ma az Idegennyelvi Továbbképző Központ van ott.) Elment a Kemenes Illéshez, az akkori igazgatóhoz. – Ugyan már hetvenhat diákot felvettünk – mondja ő –, de magának kolléga úr, megteesszük. Így lettem a hetvenhetedik. ide jártam nyolc esztendeig, 1925-1933 között. Ez az iskola életem további pályáját is meghatározta. Az épület egy kiszuperált székesfővárosi elemi iskolától örököltük, itt működött a nyolcosztályos bencés gimnázium és a rendház. Olya szűk volt, hogy nem tudtunk egyszerre kimenni az udvarra, de olyan jó híre volt, hogy hatszáz gyerek jelentkezett hetven helyre. A bencés rend jelképes összegért bérelte az intézményt: egy pengőt fizetett a fővárosnak. Ezért nem kaphattuk vissza a rendszerváltozás után, és ezért nincs most bencés gimnázium Budapesten. Szent Benedek bencés Gimnázium volt a neve, a cserkészcsapaté pedig Czuczor Gergely. Nem volt elitiskola, mindenféle rétegből jártak oda: cipész fia, házmester fia, nemcsak úri gyerekek. Olyan családi hangulat uralkodott, hogy be lehetett menni a klauzúrába a szerzetes tanárokhöz. Csupa bencés tanított minket – csak a tornatanár és a rajztanár világi –, egyik nagyobb egyéniség volt, mint a másik. Én igazából nem szerzetes akartam lenni, hanem olyan, mint a tanárim. Görögöt, franciát, latint és gyorsírást is tanultam, ez utóbbit Nagy Julián, a matematika tanárom tanította. Nem voltam parlamenti gyorsíró négyszáz szótaggal, de százötven szótagot bírok. Ma is ha készülök egy*

¹⁹ HÓMAN Bálint (1938): *Művelődéspolitikai*. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 217.

²⁰ RÁCZ Márk (2011): *„Rövid ideig éreztük a szabadság levegőjét...” – Egy budapesti pap-tanár emlékei arról a bizonyos 12 napról.* In: 1956 – *„Életem legszebb napjai voltak”* Magyarok megmaradni. Válogatás a Rákóczi Szövetség október 23-i pályázatára 2011-ben benyújtott pályamunkákból. Kiadja a Rákóczi Szövetség, Budapest, 11.

előadásra, gyorsírással írom le. A matematika tanárom a húszas években egy budapesti reálgimnáziumban azt mondta: a jövő olyan, hogy minden értelmes embernek kell tudni gépelni és autót vezetni. – nagyon modern pedagógus volt. Megvett két lerobbant autót, és az udvaron tanultunk vezetni. Gyorsírásban az országos második helyezést érte el az iskola. Az énekkart is ő vezette, előadtuk többet között Kacsóh Pongrác János vitézét. Rengeteg ötlettel rendelkező, invenciózus ember volt. Aero-köröket csinált, propellereket gyártott az egész országnak, huszonhat motorral kísérletezett. A háború után csak két motorja maradt. Akkor kreált egy fűrészgépet: a budai hegyekből behúzott fákat fűrészeltük fel tüzelőnek. A fűrészpont, mint mellékterméket összeszedtük, és olajoshordóból meg fűrészporból olyan kályhákat csináltunk, hogy még hőmérő is volt rajta. Ezekbe mind bevonta a gyerekeket, élveztük az alkotás örömét. Kilencévesen kerültem a bencés gimnáziumba, HÉV-vel jártam be Rákosszentmihályról. 1926-ban a szüleim eladták a kertes házat, annak az árán vettek egy öröklakást a Bartók Béla úton, ahol most is lakom. Innen háromnegyed óráig tartott gyalog az út az iskolába, nem volt villamosbérletem. Édesapám azt mondta, egy fiatalnak ennyi mozgás szükséges. Délben hazajöttem ebédelni, délután pedig vissza a különórákra: cserkészet, kongregáció, önképzőkör, gyorsírás. Egész nap ott tanyáztam, annyira szerettem az iskolánkat. Édesapám szerint addig kell nyújtózkodni, amíg a takarónk ér. Soha nem vett fel kölcsönt. Cserkésznek elengedett, mert komoly előkészületnek tartotta az életre. A táborért fizetni kellett, de megkerestem azzal, hogy latinra tanítottam a diáktársaimat. Jó érzés volt, hogy a saját pénzemen tudtam táborba menni. 1933-ban volt a magyar cserkészet nagy ünnepe, a világjamboree Gödöllőn. Akkor már rajparancsnok voltam a hárshegyi cserkészcsapatban. Tekintetes úrnak számítottam, mint érettségizett fiatalember, így én fogadhattam a Keleti pályaudvaron az egyik nap a jamboree-re érkező török, a másik nap az egyiptomi cserkészcsoporthoz. A harmadik nap, július 25-én pedig bevonultam Szent Márton hegyére. Az iskolát 1949-ben államosították, akkor még a rendház megmaradt. De 1950-ben azt is elvették. Akkor a matematika tanárunkat meghívták a Műegyetemre – egy olyan iskola tanárát, amelyet feloszlattak. A tornatanárunk, Kaposi Gyula, bronzérmes birkózóbajnok olimpiát nyert 1928-ban. Őt, aki addig csak a bencéseknél tanított, meghívták 1950-ben a Testnevelési Főiskolára. Voltam-e szerelmes? Egyszer nyolcadikos koromban, egy színdarabban szerelmes diákot kellett játszanom. De nekem nem tetszett a partnerem, akit egy külsős lány alakított. Igazából a húga volt a szebbik, ő tetszett, de nem beszéltem vele két szót sem. Ez amolyan plátói szerelem volt. Érettséginél az volt a bökkenő, hogy túl fiatal voltam. Édesapám elment Pintér Jenő tankerületi főigazgatóhoz, hogy miért éppen az osztályelsőt, vagyis engem nem akarnak érettségire engedni. Végül külön főigazgatói engedéllyel érettségiztem le tizenhat és fél évesen. Az osztályfőnököm Szunyogh Xavér Ferenc volt, akinek könyvei jelentek meg.²¹

²¹ ÉZSAIÁS Erzsébet (2004): *A hit pajzsa. Olofsson Placid atya élete*. Papirus Book, Budapest, 18-

Placid atya más helyütt így emlékezett vissza: „óriási változást jelentett, amikor gimnáziumba kerültem. Édesapám HÉV-vel járt be a budapesti iskolájába, ahová együtt mentünk. A saját iskolájába nem akart felvetetni. megnézte a térképen, hogy melyik iskola van a legközelebb, s ez volt a Bencés Gimnázium. Én viszont valójában nagyon-nagyon hálás vagyok, hogy 8 évig bencés diák lehettem. Lehet, hogy ez véletlennek tűnik, de a véletlen a Jóisten inkognitója. Igen-igen jó volt, annak ellenére, hogy olyan csúnya kis épületünk volt az iskola meg a rendház, de tanárain felszentelt bencés papok és kiváló egyéniségek voltak. Öt évig osztályfőnököm volt Szunyogh Xavér Ferenc, országos híró liturgikus szónok. Nem egy könyvének első korrektúráját én készítettem az ő latin órái alatt. De ültem én a nyakban is a Császárfürdőben, mert vitte az osztályát oda is, és utána megkínált bennünket habos kávéval egy eszpresszóban. De ilyenek voltak a többi tanárain is: egyéniségek, eszményképeim. (...) 1933-ban leérettségizem, jelentkeztem Pannonhalmára, olyan akartam lenni, mint a tanárain, az eszményképeim.”²² Elmondása szerint „4 és fél évesen levizsgáztam első elemiből, 16 évesen leérettségiztem, 22 és fél évesen pappá szenteltek, XII. Pius pápa külön engedélyével.”²³

Egy másik kiadványban azzal egészítette ki osztályfőnökével kapcsolatos gondolatait, hogy „nagyon lelkesen beszélt a szentmiséről, amit mi, bencés diákok kivételes módon már a múlt század harmincas éveiben magyarul, együtt mondtunk a miséző pappal. S ez nagyon sokat jelentett nekem. De azt is nagyon hangoztatta az osztályfőnököm, hogy a szentírásban az Úr Jézus van, ezért szüntelenül imádkozzunk. Persze ez nem azt jelenti, hogy mormoljuk a betanult imádságokat – hanem pontosan emlékszem, hogy azt mondta – legalább annyit mondjunk el minden nap reggel, hogy <mindent érted, Jézusom>, napközben: <mindig veled Jézusom>, este viszont, amit nem sikerült érted és veled tennem, azt <miattad bánm, Jézusom>. Ezekre az érted, veled, miattad szavakra aztán sokszor gondoltam imádságomban, és nagyon sokat segített nekem.”²⁴

A Rubicon című történelmi folyóiratban Kovács Emőke azt írta róla, hogy „osztályfőnöke a híres Szunyogh Xavér Ferenc (1895-1980) volt. Jól megtanult görögül, latinul, franciául, és kiváló gyorsíró vált belőle.”²⁵ Az alapműveltség fontos volt ebben az időszakban is.

Végül „sorsa a középiskolában dőlt el véglegesen, mert a Szent Benedek Bencés Gimnáziumban tapasztalt légkör annyira magával ragadta, hogy eldöntötte: ő is bencés tanári hivatást választja.”²⁶ Ő maga azt nyilatkozta, hogy „a Jóisten kegyelméből éppen a Rigó utcai bencés iskola tanára lettem, ahol

21.

²² ZARÁND Attila (2013): *Isten kegyelméből. Képeskönyv Placid atya életéről*. Páros Print Bt., Budapest, 15. és 19.

²³ ZARÁND (2013) i.m. 6.

²⁴ Olofsson PLACID: *Imádságos könyvem*. Éghajlat Könyvkiadó, Budapest, 11-12.

²⁵ KOVÁCS Emőke (2017): *Olofsson Placid*. In: *Rubicon*, 3. sz. 26.

²⁶ KOVÁCS Attila (2017): *Eltávozott a Gulag magyar tanija Placid atya (1916-2017) emlékére*. In: *Magyar Fórum*, 3. sz. 2017. január 19., 19.

korábban tanultam. Az iskola 1933-as tablóján még mint végzős diák szerepelek, az 1946-os tablón pedig már mint érettségizető tanár.”²⁷

Fölelevenítette, hogy *„nekünk a tanárunk még Ady Endre verseit is megtanította, pedig én 1933-ban érettségiztem.”²⁸* Ady örökérvényű gondolatai már akkor is az oktatás részét képezték.

2010-ben még a Népszabadságban is jelent meg vele egy interjú, ahol az azóta elhunyt Pünkösti Árpád azt kérdezte tőle, hogy kik voltak a gyermekkori példaképei. Placid atya így válaszolt: *„Elsősorban édesapám és édesanyám. Apám rendkívül szigorú, kemény ember volt, annyiszor elvert, hogy csoda, de fegyelemre szoktatott. Édesanyám tündéri teremtes volt, erősen hívő ember. A családot édesapám akarata uralta. Nem vette észre, hogy az édesanyám akarata is érvényesült, mert egy nőnek olyan ügyessége van, hogy az ujjá körül tudja pörgetni a buta férfit. Bencés tanáraim voltak az eszményképeim. Olyan akartam lenni, mint ők, érettségi után jelentkeztem is Pannonhalmára.”²⁹* A nem éppen baráti interjú tanulságos, hiszen a riporter kérdéseire a rendíthetetlen hit segítségével – őszintén – válaszolt az atya. Szerzetesi útjának kezdetére így emlékezett ugyanitt: *„svéd származású evangélikus édesapámat a barátja beszélte rá az áttérésre, de nem sok vizet zavart a gyülekezetben. Amikor tanította a nővérkémet és engemet a katekizmusra, a liturgiára, akkor lett tudatos katolikus. Negyedik gimnazista koromban már a verebek is csiripelték: szerzetes leszek. 1933-ban harminchatan jelentkezünk Pannonhalmára, tizenhatan öltöztünk be noviciátusba, egy év után kilencen mentünk tovább a klérusba, és hat év múlva hármunkat szenteltek pappá.”³⁰*

Osztályfőnökére utalva azt is megjegyezte, hogy *„<gyerekek, csempésszétek mindig oda az imádság közbe ezt a pici szót: legyen meg a te üdvözítő akaratom>. Hát itt tévedés lenne, hogy belenyűglődésről van szó.”³¹*

A Magyar Nemzetben azt írták róla, hogy *„Placid atya nem győz hálát adni Istennek – ahogy ő mondja – csodálatos családi életéért. Szerinte harmonikus gyermekkorának köszönheti, hogy nem roppant össze a sok megpróbáltatásban. A svéd eredetű család 1714 óta él Magyarországon. A csatát veszített svéd király pesti pihenőideje alatt ugyanis egyik katonája belázasodott. Albert Olofsson végül betegsége miatt lemaradt a király seregétől, és hazánkban ragadt, ide is nősült. A kecsketejen felnövekvő Károly (a későbbi Placid atya) édesapja pedáns tanárember volt, Münchenben tanult festészetet, majd az akkori műegyetem építész szakára hívták meg előadónak, ahol ábrázoló geometriát tanított, majd középiskolai tanár lett. Értékrendjéhez és elveihez a végsőig ragaszkodott: a Tanácsköztársaság véres napjai alatt – dacolva az esetleges következményekkel – inkább varratott a lányának ruhát a kiutalt vörös zászló anyagából, mint hogy*

²⁷ KOVÁCS (2017) i.m.

²⁸ PATONAI Adrienne (2008): *Az Isten irgalmát hirdetem szüntelen*. Kairosz Kiadó, Budapest, 20.

²⁹ PÜNKÖSTI Árpád (2010): *Azok a firkás ötletek*. In: *Népszabadság*, 2010. május 21.

³⁰ PÜNKÖSTI (2010) i.m.

³¹ CSÉPÁNYI Zsuzsanna (2010): *Élet és imádság*. Éghajlat Könyvkiadó, Budapest, 9.

kitűzze azt a házukra. Emlékei szerint már ötödikes korában „azt csiripelték a verebek”, hogy pap lesz, miután tizenhat és fél évesen főigazgatói engedéllyel leérettségizett, mégsem szerzetes akart lenni, hanem olyan bencés tanár, mint példaképei. Károly – később az apácai hivatást választó – nővére mellett nagyon gyorsan tanult, már négy és fél évesen letette az első elemi vizsgát. Elmondása szerint nem volt csodagyerek, csak nagyon könnyen fejébe szöktek az ismeretek. Mivel édesapja nem tűrte a protekciót, ezért nem kerülhetett be Károly abba az iskolába, ahol apja tanított; ilyen megfontolásból került a későbbi bencés tanár a budapesti bencés gimnáziumba.”³²

Évkönyvek alapján

Olofsson Károly olyan osztályban tanult, ahová 39 tanuló járt³³, akik valamennyien tanulták az alábbiakat: magaviselet, vallástan, magyar nyelv, német nyelv, latin nyelv, francia nyelv, történelem, természettan, mennyiségtan, bölcsélet, rajz, egészségtan, testgyakorlás. Károlynak valamennyi tantárgy kapcsán 1-es volt bejegyezve.

Név szerint sorolom fel egykori osztálytársait, akikkel együtt tett érettségi vizsgát: Baletics Konstantin, Balogh Ferenc, Berzsenyi László, Brückner József, Czeha László, Darabánt Géza, Duchon László, Erdélyi Tibor, Fleischer Rezső, Gorondy-Novák Sándor, Hachspacher András, Halasy Géza, Helyes Lajos, Károlyi Károly, Kolbinger János, Kós Rudolf, Kotaszek István, Kuslits Ferenc, Lippai István, Maronyák Sándor, Mattyasóvszky Tamás br., Mlinkó Zoltán, Nagy Ferenc, Olofsson Károly, Puskás Ferenc, Rácz Gábor, Rónai Zoltán, Ruzsbaczký Sándor, Sugár Gábor, Szarvas Zoltán, Szenczi Vilmos, Szepesi László, Tabódy Pál, Tatár József, Temesváry Gábor, Tímár József, Tormay Tamás, Végvári Gyula és Weixelgartner Egon.³⁴ A VIII. osztály tagja volt Placid atya is, a népes társaság meghatározó alakja.

Ismertetem, hogy „az 1932–33. évi érettségi vizsgálatok írásbeli részét május 15., 16. és 17-én tartottuk meg. Érettségi vizsgálatra jelentkezett 39 tanuló. A tételek a következők voltak: 1. Magyar nyelv és irodalom: Széchenyi eszméi Vörösmarty költészetében. Vagy: Magyarország földrajzi egysége. Eredmény: 19 jeles, 15 jó, 5 elégséges. 2. Latin nyelv és irodalom: Vergilius Aeneis, VII. ének, 286–317. Eredmény: 13 jeles, 13 jó, 12 elégséges, 1 elégtelen. 3. Német nyelv és irodalom: Toldi legyőzi az óriás csehet. Eredmény: 11 jeles, 18 jó, 10 elégséges.

³² VECZÁN Zoltán – KONOPÁS Noémi (2016): *A legboldogabb ember a Szovjetunióban – portré Placid atyáról*. In: *Magyar Nemzet*, 2016. december 25. letöltve 2018. február 13.: <https://mno.hu/belfold/a-legboldogabb-ember-a-szovjetunioban-placid-anya-portre-1378020>

³³ *A pannonhalmi Szent Benedek-rend budapesti katolikus Szent-Benedek Reál gimnáziumának értesítője az 1932-33-as iskolai évről*. Kiadja az intézet igazgatósága, Közzétette: Mattyasóvszky Kasszián dr. reál gimnáziumi igazgató, Budapest, 1933, 127.

³⁴ *A pannonhalmi Szent Benedek-rend budapesti katolikus Szent-Benedek Reál gimnáziumának értesítője az 1932-33-as iskolai évről*. Kiadja az intézet igazgatósága, Közzétette: Mattyasóvszky Kasszián dr. reál gimnáziumi igazgató, Budapest, 1933, 127.

Az érettségi vizsgálatok szóbeli része május 31—június 6-ig volt dr. Szűcs István h. államtitkár .országgyűlési képviselő elnöklete alatt. Érettségi vizsgálatra jelentkezett: 39, szóbelit tett: 39, 100%, kitüntetéssel érett 6, 154%, jelesen érett 10, 256%, (együtt: 41%), jól érett 17, 436%, érett 6, 15 4%, megfelelt: 39, 100%. Kitüntetéssel érett: Duchon László, br. Mattyasóvszky Tamás, Mlinkó Zoltán, Olofsson Károly, Szarvas Zoltán, Timár József. Jelesen érett: Czeha László, Darabánt Géza, Hachspacher András, Kolbinger János, Maronyák Sándor, Rácz Gábor, Sugár Gábor, Senczi Frigyes Vilmos, Temesváry Gábor, Weigelgärtner Egon. Jól érett: Baletics Konstantin, Balogh Ferenc, Berzsényi László, Brückner József, Erdélyi Tiba t Gorondy-Novák Sándor, Kós Rudolf, Kotaszek István, Kuslits Ferenc, Lippai István, Puskás Ferenc, Rónai Zoltán, Szepesi László, Tabódy Pál, Tatár József, Tormay Tamás, Végvári Gyula. Érett: Fleischer Rezső, Halasy Géza, Helyes Lajos, Károlyi Károly, Nagy Ferenc, Ruzsbaczký Sándor.”³⁵ Kiemelem, hogy kitüntetéssel érett: Olofsson Károly tanuló.

Iskolai statisztikai adatok

A most ismertetett tanulók száma és egyéb adatai az egész intézményre vonatkoznak. „A nyilvános tanulók száma október elsején 510 volt. Ezek osztályonként a következőképpen oszlottak meg: I. o. 82, II. o. 78, III. o. 82, IV. o. 64, V. o. 61, VI. o. 50, VII. o. 54, VIII. o. 39. Az osztályzatot nyert nyilvános tanulók száma június 15-én 495 volt. Ezek osztályonként a következőképpen oszlottak meg: I. o. 79, II. o. 78, III. o. 77, IV. o. 64, V. o. 60, VI. o. 47, VII. o. 51, VIII. o. 39. Tehát a nyilvános tanulók száma az iskolai év folyamán 15-tel, azaz 2 9%-kal csökkent. A tanulók vallása. Róm. kat. 516, gör. kat. 7. Százalékban: róm. kat. 98 6%, gör. kat. 14%. A tanulók anyanyelve. Magyar: 523. Százalékban: 100%. A tanulók nyelvismerete. Csak magyarul beszél 402, németül is 103, franciául 24, angolul 12, olaszul 1, tótul 2, horvátul 2, oroszul 1, törökül 1, eszperantóul 1. Százalékban: csak magyarul beszél 76 6%, németül 19 6%, franciául 4-5%, angolul 2 3%, olaszul 0-2%, tótul 03%, oroszul 0 2%, horvátul 0-3%, törökül 0-2%, eszperantóul 0:2%. A tanulók szüleinek jelenlegi lakóhelye. Budapesti 457, vidéki 64, elszakított területi 2. Százalékban: budapesti 87-3%, vidéki 12-4%, elszakított területi 03%. A tanulók szüleinek foglalkozása. Nagybirtokos, nagybérő 12, kisbirtokos, kisbérő 3, gazdasági tisztviselő 6, egyéb gazdasági segédszemély 5, nagyiparos, bányavállalkozó 5, kisiparos 26, ipari, vagy bányászati tisztviselő 10, egyéb ipari vagy bányászati segédszemély 10, nagykereskedő 4, kiskereskedő 14, kereskedelmi tisztviselő 17, közlekedési tisztviselő 59, egyéb közlekedési segédszemély 5, köztisztviselő 133, tanár, tanító 34, más értelmiségi s ilyeneknél segédszemély, írnok 87, közhivatalban alkalmazott, vagy másféle értelmiségi altiszt, vagy szolga 7, katonatiszt —,

³⁵ A pannonhalmi Szent Benedek-rend budapesti katolikus Szent-Benedek Reálgimnáziumának értesítője az 1932-33-as iskolai évről. Kiadja az intézet igazgatósága, Közzétette: Mattyasóvszky Kasszián dr. reálgimnáziumi igazgató, Budapest, 1933, 128-129.

csendőrtiszt 46, katonaaaltiszt, csendőraltiszt 5, nyugdíjas köztisztviselő 20, egyéb nyugdíjas tisztviselő 6, nyugdíjas altiszt, szolga, vagy munkás 3, egyéb foglalkozású 6. Százalékban: nagybirtokos, nagybérlő 2 3%, kisbirtokos, kisbérlő 0 6%, gazdasági tisztviselő 12%, egyéb gazdasági segédszemély 10%, nagyiparos, bánya-nagyvállalkozó 10%, kisiparos 4 8%, ipari, vagy bányászati tisztviselő 20%, egyéb ipari, vagy bányászati segédszemély 20%, nagykereskedő 0-8%, kiskereskedő 2 6%, kereskedelmi tisztviselő 3*3%, közlekedési tisztviselő 11-3%, egyéb közlekedési segédszemély 10%, köztisztviselő 25-5%, tanár, tanító 6 5%, másféle értelmiségi és ilyeneknél segédszemély, írnok 16-6%, közhivatalban alkalmazott, vagy másféle értelmiségi altiszt, vagy szolga 14%, katonatiszt, csendőrtiszt 8 8%, katonaaaltiszt, csendőraltiszt 10%, nyugdíjas köztisztviselő 3-5%, egyéb nyugdíjas tisztviselő 11%, nyugdíjas altiszt, szolga, vagy munkás 0 5%, egyéb és ismeretlen foglalkozású 1-2%. A tanulók előmenetele Jeles rendű 107., jó rendű 191, elégséges rendű 161, egy tantárgyból elégtelen 25, két tantárgyból elégtelen 9, három, vagy több tantárgyból elégtelen 2.. Százalékban: jeles rendű 216%, jó rendű 38-4%, elégséges rendű 32 5%, egy tantárgyból elégtelen 55%, két tantárgyból elégtelen 1-6%, három, vagy több tantárgyból elégtelen 0 4%. Magaviselet. Példás 384, jó 108, szabályszerű 3. Százalékban: példás 77 6%, jó 21 8%, szabályszerű 0-6%. 131 Az iskolai év elején és folyamán más iskolából jött tanulók száma, beleértve az elsősztályos tanulókat is, 118, azaz a tanulók 22 5%-a. Magántanulók. Az év folyamán magánvizsgálatot tett 29 tanuló, megfelelt 26 tanuló, nem felelt meg 3 tanuló. Százalékban: megfelelt 89 6%, nem felelt meg 10 4 százalék. A rendes tanulók tanulmányi eredménye osztályonként és rendes tárgyanként. Vallástan: középjegy I. o. 1-3, II. o. 12, III. o. 12, IV. o. 1-4, V. o. 1-3, V. o. 12, VII. o. 15, VIII. o. 1-2, I—VIII. o. 1:3. — Magyar nyelv: középjegy I. o. 18, II. o. 1-8, III. o. 1-9. IV. o. 2, V. o. 2-2, VI. o. 1-8, VII. o. 1-7, VIII. o. 17, I—VIII. o. 1-9. — Latin nyelv: középjegy III. o. 2-3, IV. o. 2 2, V. o. 2 5, VI. o. 21, VII. o. 2 1, VIII. o. 1-7, III—VIII. o. 2-2. — Német nyelv: középjegy I. o. 2, II. o. 2, III. o. 2-3, IV. o. 2-3, V. o. 2-4, VI. o. 1 -9, VII. o. 2-1, VIII. o. 1 8, I—VIM. o. 2 1. — Francia nyelv: középjegy V. o. 2-1, VI. o. 1-8, VII. o. 2, VIII. o. 17, I—VIII. o. 1-9. — Történelem: középjegy III. o. 1*9, IV. o. 17, V. o. 1-8, VI. o. 1-6, VII. o. 1-9, VIII. o. 1-5, III—VIII. o. 1:7. — Földrajz: középjegy I. o. 1-8, II. o. 1-7, III. o. 1-8, IV. o. 1-9, V. o. —, VI. o. 1-6, VII. o. 1-5, VIII. o. —, I—VIII. o. 1:7. — Természettan: középjegy I. o. 15, II. o. 14, IV. o. 2, V. o. 19, VI. o. 1:5, I—VI. o. 1-6. — Mennyiségtan: középjegy I. o. 2, II. o. 2, III. o. 21, IV. o. 2 4, V. o. 2-7, VI. o. 21, VII. o. 2-4, VIII. o. 2, I—VIII. o. 2-2. — Fizika: középjegy III. o. 19, VII. o. 1 -9, VIII. o. 1 -7, I—VIII. o. 1-8. — Rajz: középjegy I o. 1 -6, II. 1 8, III. o, 1 8, IV. o. 2, I—IV. o. 1 8. — Bölcsélet: középjegy VIII. o. 1 '7. — Az összes érdemjegyek közül: középjegy I. o. 1 77, II. o. 1-68, III. o. 2 03, IV. o. 1-98, V. o.

210, VI. o. 1-73, VII. o. 1-89, VIII. o. 1-66, I—VIII. o. 1*85. — I—VIII. jeles 1605, jó 1550, elégséges 875, elégtelen 52.”³⁶

Ezt a tanévet megelőzően Placid egy szavalóversenyen harmadik helyezést ért el, valamint a művészeti szakosztály vezetője is volt.³⁷

A tanárok társadalmi és irodalmi munkássága

Az egyik értesítő segítségével remekül be lehet mutatni, hogy milyen tanárai voltak a későbbi atyának.

„*Mattyasovszky Kasszián* dr., igazgató, a budapesti bencés székház helyettes házfőnöke, Esztergom városi képviselő, Esztergom vármegye törvényhatósági bizottságának tagja, a Bencés Diákegyesület Budapesti Osztályának és Főiskolás Csoportjának ügyvezető igazgatója, a Balassa Bálint Irodalmi és Művészeti Társaság, a Magyar Ifjúsági Irodalmi Társaság, az Aquinói Szent Tamás Társaság, az Országos Ifjúsági Irodalmi Tanács rendes tagja, Esztergom főegyházmegyei cenzor, a Magyar Tanárok Nemzeti Szövetségének, Kat. és Országos Tanáregyesület, a Hittanárok Országos Egyesületének, a Szent István Társulat igazgató-választmányának tagja, az Országos Kat. Tanügyi Tanács tagja, a Zsófia Gyermekszanatórium igazgatósági tagja, az Országos Alagyar Katolikus Főiskolai Diákszövetség tanácsának tagja, az Országos Tanügyi Filmbizottság tagja, felavatott cserkészcsapatot, a 14. Holló cserkészcsapat örökös főparancsnoka, a X. cserkészker. társelnöke, a Magyar Cserkészszövetség Országos Intéző Bizottságának, a külügyi, a vízi, az öreg és a kisfiú albizottságainak tagja, az 1932. évi világjamboree vezető-lelkésze, a Szt. József hitközség képviselőtestületének tagja, több esztergomi és orsz. egyesület választmányi és rendes tagja, az Ifj. Vöröskereszt Egyesület ezüstérmének és a TESz. jubileumi érdemkeresztjének tulajdonosa, a Szociális Testvérek rendes gyóntatója, a középiskolai fizikai és Gidró—Borosay-féle mennyiségtani iskolai könyvek átdolgozója, írt a „Fiatal Magyarország”-ba, a „Magyar Cserkész”-be, a „Zászlónk”-ba, a „Vezetők Lapja”-ba, a „Szentföld” című műbe, a „Nemzeti Újság”-ba. Tanulmányúton volt Jugoszláviában, Görögországban, Egyiptomban, Palesztinában, Szíriában és Törökországban. Beszédeket mondott az Egyetemi templomban, a kőszegi „Zászlónk”-ünnepén, a józsefvárosi „Credo” Egyesületben, a Szociális Testvéreknél, a Rezső téri templomban, Lovasberényben, és többször a reálgymnáziumi ifjakhoz, előadást tartott a Stúdióban, a Szülők Szövetségében, az Aquinói Szent Tamás Társaságban, a kőbányai örsvezetői tanfolyamon, s a Magyar Nők Szent Korona Szövetségében,

³⁶ *A pannonthalmi Szent Benedek-rend budapesti katolikus Szent-Benedek Reálgymnáziumának értesítője az 1932-33-as iskolai évről.* Kiadja az intézet igazgatósága, Közzétette: Mattyasovszky Kasszián dr. reálgymnáziumi igazgató, Budapest, 1933, 130-131.

³⁷ *A pannonthalmi Szent Benedek-rend budapesti katolikus Szent-Benedek Reálgymnáziumának értesítője az 1931-32-es iskolai évről.* Kiadja az intézet igazgatósága, Közzétette: Mattyasovszky Kasszián dr. reálgymnáziumi igazgató, Budapest, 1932, 68.

cserkészavató beszédeket mondott Budapesten a cisztercitáknál, Gödöllőn a premontreieknél, Pápán a bencéseknél, lelkigyakorlatokat tartott a Széchenyi-reálgimnáziumban és Sopronban a bencés székházban. A VI. ker. állami Kemény Zsigmond-reáliskola b) csoportjában elnökölt a szóbeli érettségi vizsgálatokon.

Bognár Cecil dr., a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem bölcsészeti karán a filozófia és a kísérleti pedagógia magántanára, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság pszichológiai szakosztályának elnöke, a Szent István Akadémia, a Magyar Pedagógiai Társaság, az Aquinói Szent Tamás Társaság és a győri Kisfaludy Kör rendes, a Magyar Filozófiai Társaság és a Magyar Pszichológiai Társaság választmányi tagja; az Országos Középiskolai és az Országos Polgári iskolai Tanárvizsgáló Bizottság tagja. Előadásokat tartott az egyetemen, a Magyar Pedagógiai és a Magyar Filozófiai Társaságban. Munkatársa a Katolikus Lexikonnak, a Pedagógiai Lexikonnak. Cikkeket írt a Pannonhalmi Szemlébe, az Athenaeumba és a napilapokba. A nagykanizsai piarista gimnáziumban elnökölt a szóbeli érettségi vizsgálatokon.

Dobrovich Ágoston dr., a Szent Kelemen cselédkongregáció prézese, a Szent Zita kör lelki igazgatója, a Foederatio Emericana Arrabona corp. lelkésze, az Orsolyiták rendes gyóntatója. Lelkigyakorlatokat tartott az Emericana hölgyeinek, a 61 Szent Angéla-leánygimnázium felsőosztályosainak, orsolyita apácáknak. Különböző helyeken elmondott pasztorációs és szociális beszédeinek száma: 88. Könyvismertetést írt a Magyar Kultúrába, cikkeket a Mária Kongregációba.

Havasi Lucius, vizsgázott cserkésztsízt, a Magyar Cserkészszövetség 1. ker. intézőbizottságának tanácskozó tagja. A Foederatio Emericana Boconia corporatiójának lelkésze. Az Emericana lelkészi koronájának jegyzője. A cinkotai állami tanítónőképző-intézet Mária-kongregációjának prézese. Augusztus hónapban kilenc napig a révfülöpi nyaralóhelyen a Kat. Leányok Országos Szövetségének meghívására lelkészi teendőket végzett, az évfolyamán ugyanezen szövetség szakosztályainak hat előadást tartott a magyar történelemről, a liturgiáról és a nagyhétről. A rendőrségen az egyházzal és a modern korról beszélt. A budai Kat. Nőszövetség gyűlésén vetített képpel kísért előadást tartott Sopronról. Részt vett január-március hóban a Cserkészszövetség által rendezett térképészeti tanfolyamon. Szentbeszédeket mondott az 1. sz. katonakórházban, a józsefvárosi plébánia-templomban (iparostanoncok és levették számára), s május hó vasárnapjain a Szociális Testvérek Béla király-úti kápolnájában (a kirándulóknak). Májusi szentbeszédet mondott a budai Szent Anna plébánia-templomban.

Horváth Kándi h. igazgató, a Kat. Háziasszonyok Országos Szövetségének választmányi tagja, lelkigyakorlatokat tartott az Iparrajziskola növendékeinek, tanoncoknak, s hetenként 8 órában hitvédelmi előadásokat tartott iparostanoncoknak.

Kunst Gyula testnevelési tanár, a B. Sz. K. Rt. Leventeegyesület oktatója és a Nemzeti Torna Egylet tornászainak kiképzője.

Linzer Szilárd, a rendi teológus növendékek prefektusa. Gregorián korális éneket tanított a Szent Skolasztika Oblata Szövetségben és az Egyetemi Hallgató-nők Mária-kongregációjában. Írt a Magyar Kórus egyházzenei folyóiratba.

Nagy Amadé dr., gyóntató a Rókus-kórházban. Szentbeszédeket tartott a Rókus plébánia-templomban, a Szent Margit Leánykörben. Hitszónok az alsó osztályosoknál. Szentföldi útvjáról két apácázárdában tartott ismertető előadást. Wenheim grófok óhikigyósi templomában, a karácsonyi ünnepek alatt nyolc szentbeszédet mondott. A Zala megyei Újságba 24 sorozatos cikket írt. Iparostanonc leányoknak lelkigyakorlatot tartott a Teréz-teiplomban. Sok helyen kiséítő gyóntatást végzett. Ismertető cikket írt még a Nemzeti Újságba, Magyarorságbba, Budapesti Hírlapba Kalmár Gusztáv dr. könyveiről.

Nagy Julián, a Magyar Gyorsírók Országos Szövetsége versenyrendező bizottságának és pedagógiai bizottságának tagja, a Magyar Aero Szövetség választmányának és ifjúsági bizottságának tagja.

Sólymoss Vendel. Cikkeket írt vidéki lapokba; segédkezett a fővárosi pasztorációban, mint az intézeti vegyeskar vezetője, szerepelt a Pázmány Péter Irodalmi Körnek a pesti Vigadóban tartott irodalmi estjén. Tagja a fővárosi bencés gimnázium építését előkészítő bizottságnak. Előadást tartott a Pápai Kat. Leányklubban.

Szekeres Bónis. A Signum Laudis tulajdonosa, a pápai Kat. Kör örökös tiszteletbeli tagja, az Országos Faluszövetség, a Kat. Háziasszonyok Országos Szövetségének, a Budapest-Józsefvárosi Keresztény Polgárok Körének és a Bencés Diákszövetség budapesti osztályának választmányi tagja, a székház gondnoka. Szentbeszédeket, népművelő előadásokat tartott Budapesten, Rákos hegyen, Rákosszentmihályon, Kiskunfélegyházán, Tápiószelén, Kecskeméten stb. Cikkeket írt a Pestvármegyei Népművelésbe, Kamarai Értesítőbe, több napilapba, — könyvbírálatokat a kultuszminisztérium megbízásából a Népkönyvtárak számára.

Szívós Donát dr. Tartott 6 lelkigyakorlatot: Esztergomban 2, Vácott 2, Budapesten 1, Rákosfálván 1. — Beszédet mondott: rádióba, engesztelő kilenceden az Örökimádás-templomban (8 beszéd), Rákosfálván, a József-fiúárvaházban, a Szent Anna Kollégiumban, a józsefvárosi templomban, az intézet Szent Imre-ünnepélyével kapcsolatban, a József-fiúárvaház karácsonyfa-ünnepélyén.

Szolomájer Tasziló. Az Isteni Szeretet Leányai „Patrona Hungariae-Leánygimnázium”-ának igazgatója. „Érettségi összefoglalások a magyar történelemből” című iskolai segédkönyvet írt. Több helyütt szentbeszédet mondott, lelkigyakorlatokat vezetett, történelmi tárgyú előadásokat tartott. A Pannonhalmi Szemlébe életrajzi tanulmányt írt Árpád-házi Szent Erzsébetről.

Szunyogh X. Ferenc dr. az Aquinói Szent Tamás Társulat rendes tagja, tartalékos százados-lelkész, a hadiérem tulajdonosa, cserkésztsízt, a reálcserskészek parancsnoka, az olasz „Croce di benemerenza” kitüntetés tulajdonosa, a rendőrlégénység valláserkölcsi oktatója, a Ward Mária-kollégium

tanára, a Kat. Háziasszonyok Országos Szövetségének egyházi tanácsadója, a Szociális Miszsiótársulat komáromi szervezetének tisztt, egyházi elnöke, a bencés oblátusok és obláták lelki igazgatója. Szónoki működése: 10 lelkigyakorlatot vezetett, Budapesten az Elnök-utcai polgári fiúiskolában, a Katolikus Háziasszonyok Országos Szövetsége tagjainak, a bencés oblátáknak, diákjaink édesapjának és édesanyjának, a rendőrlegénységnek és a hajléktalanoknak a menhelyen, Kecskeméten a férfiaknak, Gyulán a férfiaknak és a nőknek. Sorozatos beszédeket mondott a férfiaknak „A vallás és a modern lélek” (5), a K. H. O. Sz. tagjainak: „Mysteria Christi” (9), az oblátáknak: „A misztikus lelkiélet” (9), „Krisztus a liturgiában” (12), „Az Ur-szolgálat iskolája” (12). Egyes beszédeket mondott Pestújhelyen, Gyulán, Rákospalotán, a józsefvárosi plébánián, a rádióban, stb. — Irodalmi működése: szerkesztette: Lelkiélet könyvei. X. kötet. Weber Norbert: Napjaink jötevéje. — Liturgikus Ájtatosságok: 1. Bűnbánati ájtatosság. 2. Keresztút. A szentmise rövid magyarázata. — Kisebb cikkek és könyvismertetések stb.

Zászlós István, József főherceg édesapjának, néhai József főhercegnek, a honvédség volt főparancsnokának életnagyságúnál nagyobb méretű bronzmellszobrát készítette el a győri tűzoltóság részére, melyet augusztus közepe táján a Győrött tartandó tűzoltókongresszus alkalmával lepleznek le.”³⁸

Sokoldalú személyiségeknek bizonyultak, akiknek a tanári pálya volt hivatásuk. Ez minden mozzanatukban megnyilvánult, népszerűek lehettek a tanítványok körében. Felhívom a figyelmet, hogy hat tanár doktori fokozattal rendelkezett.

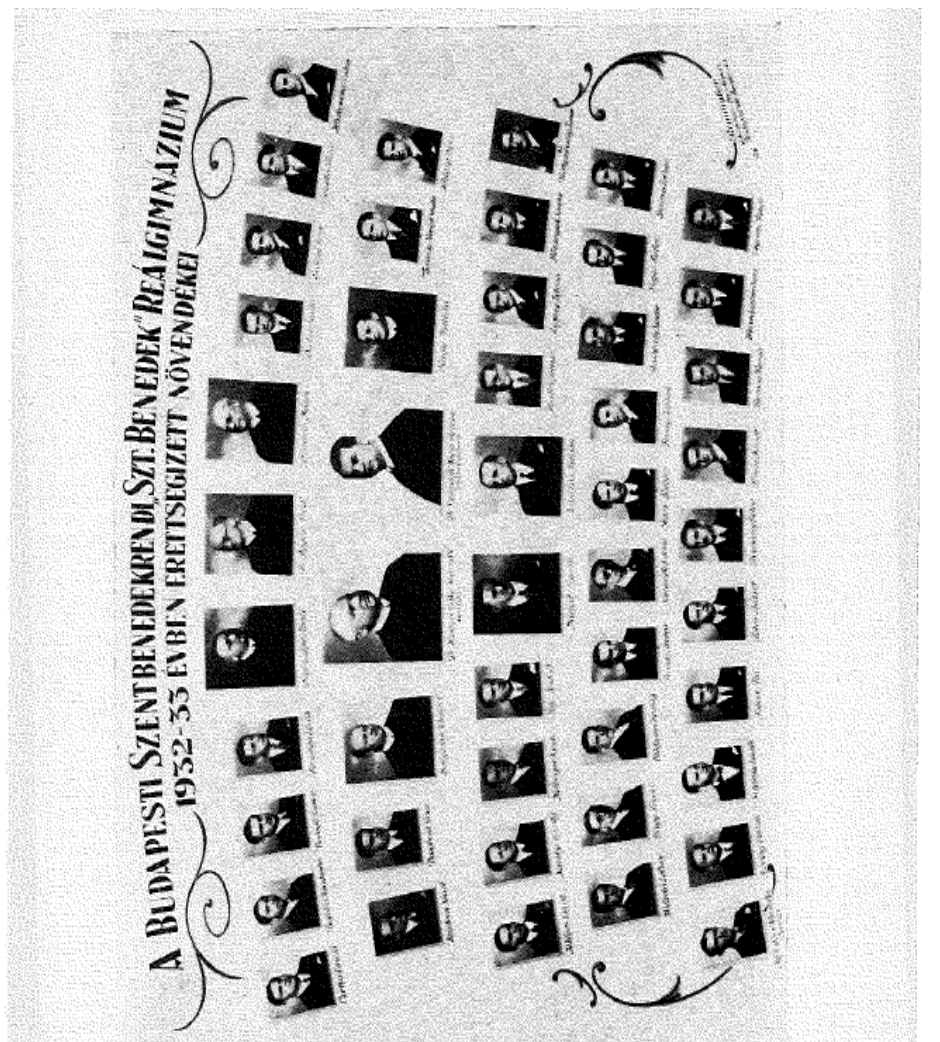
Utószó

Ezen írás csupán gondolatébresztő, hiszen nem lehet minden részletre kitérni. Fontos az elköteleződés a téma iránt, ugyanakkor a tudományosság igényével igyekeztem elkészíteni tanulmányomat. Ugyanakkor adalékként szolgálhat a kor jobb megértése miatt.

Dolgozatom tartalmazza Placid atya érettségi tablóképet is, amelyet gimnáziumának értesítőjéből kölcsönöztem, illetve emeltem ki.

Végül szeretném megköszönni a budapesti Bátki Kornéliának azt a nagyfokú inspirációt, melynek következtében nem hagytam abba a kutatást és a dolgozat összeállítását. Lelkesítő hozzáállása és törődése hozzájárult ahhoz, hogy előadjak a konferencián. Fontos része identitásának a keresztényi mivolta, irgalmassága és türelme.

³⁸ *A pannonthalmi Szent Benedek-rend budapesti katolikus Szent-Benedek Reál-gimnáziumának értesítője az 1931-32-es iskolai évről.* Kiadja az intézet igazgatósága, Közzétette: Mattyasóvszky Kasszián dr. reál-gimnáziumi igazgató, Budapest, 1932, 60-62.



SÓGOR ÉVA
A PEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉGE ÉS SZEREPE
A KONSTRUKTIVISTA ÉS SZOCIALISTA IDEOLÓGIÁK FÉNYÉBEN
KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A CSEHSZLOVÁKIÁBAN ÉLŐ MAGYAROKRA

Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest
sogoreva@gmail.com

A szülők, nevelők, pedagógusok nevelői hatása nagyon fontos szerepet játszik a gyermekek életében, hisz tőlük jön a minta, a tudás, az értékek, és a jó fogalmának etikai értelemben vett ismerete. Minderre a gyermeket meg kell tanítani, az ismeretközlés azonban nem elegendő, a nevelés is meghatározó fontosságú, így az oktatás-nevelés kapcsolat sosem választható el egymástól. *„Az embernevelés elve nemcsak a pedagógiai célra vonatkozik, hanem a pedagógiai tevékenység egészére... A közvetlenül az értelemre ható, tanító jellegű kiművelést háttérbe szorítja az inkább érzelmekhez szóló, jellemformáló nevelés javára. Ez magyarázza, hogy a pedagógiai tudásra nézve más igényeket támaszt. Aki elsősorban tanítani akar, annak számára a pedagógiának két fő fejezete van, az „amit” és az „ahogyan”: anyag és módszer. Aki elsősorban nevelni akar, annak számára az „amit” és az „ahogyan” a célt és a légkört jelenti.”*¹

A társadalmi-pedagógiai folyamat szociálpszichológiai hármasában a tanító – tanuló – szülő viszonyában a professzionálisan elkötelezett személy a pedagógus, ő a kulcs a társadalmi és személyi szellemi elvárások teljesítéséhez. Személyisége alakulásához mindig nagyban járult hozzá a kor politikai ideológiája.²

A pedagógus személyisége

A pedagógus személyiségét és a személyiségére vonatkozó elvárásokat szakirodalmak sokasága taglalta már. A magyar pedagógiai szakirodalom a pedagógus személyjegyeit illetően leggyakrabban Kelemen László rendszerezésére hivatkozik.

1. A pedagógus a társadalom megbízottja, akinek feladata, hogy a társadalmi értékeket átadja a tanulóknak. Munkájának hatékonysága általában függ attól, hogy haladó eszméket képvisel-e.
2. Kiforrott világnézet, szuggesztív személyiség, aki tisztán látja a világ dolgait, tájékozott azok aktualitásáról. Határozott, nem bizonytalan, meggyőződése valódi.

¹ MÉREI Ferenc (2002): *Demokrácia az iskolában*. In: BAGDY Emőke – TELKES József: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 5.

² L. ERDÉLYI Margit (2003): *A pedagógus személyisége*. In: HODOSSY György (szerk.): *A szlovákiai iskolarendszer 3*. Lilium Aurum Kiadó, Dunaszerdahely, 118-122.

3. Műveltebb, fejlettebb diákjainál, szakmailag jól képzett, művelt, kulturált, erkölcsös.
4. Megfelelő közlőképességgel rendelkezik, fejlett (meta)kommunikációs képességei vannak verbális és nonverbális szinten egyaránt.
5. A tanulók iránti megértés és szeretet szintén kíváncsalom a pedagógus személyére vonatkozóan.

A pedagógus speciális képességei: megfigyelőképesség, megosztott és koncentrált figyelem, fantázia, igényesség, szervezőképesség, kreativitás. A nevelővel szemben állított tulajdonságok: megértő, együttműködő, jóságos, kedves, türelmes, érdeklődő, igazságos, nyugodt, következetes, alkalmazkodó, szívós, kiegyensúlyozott.³

A pedagógus feladata hozzásegíteni a gyermeket, hogy saját magát és környezetéhez való viszonyát tudatosan és szabadon megformálja, és hogy a gyermek magatartását ne megítélje, hanem elemezze és válaszokat, ill. megoldásokat adjon. Ehhez elengedhetetlen a szakmai képzettség, és a pedagógus személyisége, amely magába foglalja a tehetség, a szeretet, a kitartás, a remény, a szolidaritás, az alkalmazkodás, a segítőkészség, a türelem, az empátia fogalmait. Elengedhetetlen, hogy a pedagógus megértő legyen, elfogulatlan, igazságos, határozott, őszinte, következetes.

„Magyarországon a kutatások alapján a legfontosabb tulajdonságok: a szakmai és általános műveltség, a gyermekszeretet, a lelkiismeretesség, a hivatástudat, igényesség, példamutató magatartás, pedagógiai érzék, derű, szuggesztivitás vezette a sort.”⁴

Két kiemelkedő pedagógiai tulajdonság a lelkiismeretesség és alaposság, amely egyrészt megnövelheti a pedagógus felkészülési idejét, másrészt az alaposságból adódóan figyelmet fordít a felzárkóztatásra. Ez azonban sok energiát követel, és az ilyen jellegű pedagógusi viselkedés elfáradáshoz, kiegészéshez vezethet.⁵

A pedagógusnak tudatában kell lennie azzal, hogy minden ténykedése saját nevelői értékrendjének a megélése, tehát egy saját minta a gyermek számára, ezért nem mindegy milyen példát mutatunk.

„A pedagógus az a személy, aki megfelelő szakképzettség révén intézményi (óvodai, iskolai, felnőttoktatási) keretek között átlagos vagy annál magasabb szintű korcsoportok oktatásával, nevelésével foglalkozik.”⁶

³ KELEMEN László (1986): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest

⁴ BALLÉR, 1983, ld: FALUS Iván (1998): *A pedagógus*. In: Uő (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 99.

⁵ BUDA Béla (2001): *A pedagógus mint személyiségfejlesztő*. In: FEHÉR Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia. Szöveggyűjtemény*. Comenius Bt., Pécs, 413-419.

⁶ BUDA (2001) i.m. 413-419.

A pedagógus, mint személyiségfejlesztő

A nevelés szerves része a fejlesztés, ill. képességgyarapítás és a személyiségfejlesztés is. A tényleges személyiségfejlesztő azonban nem maga a pedagógus, hanem inkább maga a pedagógiai rendszer. A pszichoanalitikus felfogásban a megengedő nevelés az elsődleges, amit szintén nem az egyes tanár viselkedése, hanem az iskola légköre biztosít. A szakma előkelőségei általában a nevelés hatékonyabbá tételét az iskola emberi rendszerének fejlesztésében keresi, és nem a pedagógusok képzésében. Az egyes pedagógusok azonban a legtöbb esetben kulcsszereplői a gyerekek és az intézmény viszonyának, és az intézmény mindenkor tartós állapotában fontos részfeladatokat hajt végre. A pedagógus „lélekjelenléte” fontos az „akut” helyzetek megoldásában, amikor gyors és adekvát cselekvés szükséges. Ebben az esetben nem az intézmény, mint stabil állandó van közvetlenül jelen, hanem maga a pedagógus.⁷

Az eredményes pedagógus

A pedagógusok személyiségének mindig nagy jelentőséget tulajdonítottak. Rogers és Gordon gyakorlata alapján három alapképességet emelhetünk ki: a feltétel nélküli elfogadás képessége – amely olyan érzelmi viszonyulás a másik ember felé, amely nem az adott ember viselkedésének szől, hanem magának az embernek. Ez nem erkölcsi, hanem lelki odafordulás. A második az empátia – amely a másik ember érzéseinek megértését, gondolatainak, nézőpontjának elfogadását és megértését jelenti. Itt nagyon lényeges a pontos és pozitív visszajelzés. Tehát beleélés és visszajelzés szerepe. A harmadik a kongruencia – melynek alapja az értékeinkben való bizonyosság, azaz a pedagógus önmagában való hite. Hisz saját tapasztalataiban, szakmai tudásában, érzéseiben, ill. megérzéseiben, ítélőképességében. A pedagógiai eredményesség szempontjából ez azért is játszik fontos szerepet, mert csak egy önbizalommal teli, érett személyiségű nevelő tud a gyermekkel jó kapcsolatot kialakítani. A fent említett tulajdonságok megléte mellett nem hanyagolható el azt a tényt, hogy mindennek elhagyhatatlan velejárója a megfelelő kommunikáció, ill. közlés a gyermek felé.⁸

A pedagógusok és pedagógusjelöltek szakmai tudásuk java részét könyvekből, előadásokból, jegyzetektől szerzik meg. Ezeket megtanulják, értelmezik, de a gyakorlatban alkalmazni nem tudják. Tudásuk másik fele a saját tapasztalatból származó tudás, ami viszont – az előzővel szemben – közvetlenül befolyásolja a gyakorlati tevékenységet.⁹ Ezért a pedagógusjelöltek személyiségének és tulajdonságainak megismerését a pályára lépésük előtt legalább olyannyira fontosnak tartom, mint lexikális tudásukat.

⁷ BUDA (2001) i.m. 413-419.

⁸ FALUS Iván (2001): *A pedagógus*. In: FEHÉR Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia. Szöveggyűjtemény*. Comenius Bt., Pécs, 429-434.

⁹ FALUS (2001) i.m. 434.

A konstruktivista pedagógiát megelőző szemléletmódok, elméletek

Az ismeretátadás pedagógiája – „töltsük bele a gyerek fejébe a tudást” Már kész tudástárolóból kerül a tudás a gyerek fejébe. Tudástároló a közvetítő, vagyis **az ismeret forrása a szülő vagy a pedagógus**. Itt az ismeretek átszármaztatásáról van szó, a közvetítője a nyelv. A tanulás feladata itt a befogadás és visszaadás (pl. törzsi tudás átadása, vallási kánonok megtanulása, lényeg a már meglévő tudás továbbadása/átadása)

A szemléltetés pedagógiája – Comenius: Orbis Pictus: – szemléltetés az iskolában, a forrás az objektív valóság – **az ismeret forrása a külső valóság, a tapasztalat**, az ismeretek közvetítője az inger és az érzékelés. Itt a tanulás logikája induktív, először konkrét dolgokra építünk, és innét haladunk az általános felé. A tanulás alulról felfelé működik. (Tapasztalat fontossága=empirizmus). Induktív empirizmus logikája. Comenius szerint azonban így nem tudunk mindent átadni, a tudásnak csupán a 10%-át. **A pedagógus dolga a szemléltetés, a világot és a fogalmakat szemléltetés segítségével adjuk át.**

A cselekvés pedagógiája: a reformpedagógia által preferált pedagógia - itt a gyerekek a cselekvésen keresztül tanulnak, a kognitív műveleteket sajátítják el a cselekvés által. Piaget-nek nagyon fontos szerepe volt ennek a pedagógiának a kialakításában. A gyermek a cselekvésben megváltoztatja a környezetét és ezt interializálja (interializáció=viselkedési szabály elsajátítása; valamely norma ösztönössé válása). A külső cselekvéses műveletből belső műveletté válik, később fejben játszódik le. **Az ismeret forrása itt is a külső valóság, a közvetítés ebben az esetben azonban a tanuló cselekvése.** A tanítás itt tevékenységszervezéssé válik és a tanulónak magának és önállóan kell felfedeznie a valóságot (ez leginkább a reformpedagógiában jelenik meg). A gyermek önállóvá válik, itt már nincs szüksége irányításra, inkább csak segítségre, **a pedagógus az eszközök megteremtője.**¹⁰

Konstruktivista pedagógia

A konstruktivizmus a világpedagógia vezető paradigmája, az 1980-as évektől elterjedt pedagógiai irányzat. Halász Gábor oktatáskutató szerint a konstruktivizmus nélkül már nem lehet pedagógiáról beszélni. A konstruktivizmus a tanulásról szóló elmélet, amely rendkívül nagy változást hozott a pedagógia területén. Mindenképp le kell szögeznünk, hogy jelen esetben tanuláselméletéről beszélünk. Fontos az alkalmazható, megtanulható tanulás. Egy felszínes megközelítésből: a reformpedagógiák középpontjában a gyermek áll (megjelenése XIX–XX. század fordulója, de a XX. század végére már tömegessé

¹⁰ NAHALKA István (2014): *Konstruktivista tanuláselmélet*. ea; EKTf Ék/4. 2014. 10.03. 9:00-12:15

vált), ebben az esetben viszont tanulásközpontúságról beszélünk. Az évek folyamán lényeges változás ment végbe, nagy átalakulás történt az intézményes nevelésben. A lényeg, hogy a tanulásról kialakult felfogásunk alakult át, az változott meg. A konstruktivista tanuláselmélet nem egyszerűen egy pszichológiai tanuláselmélet, itt az alapvető gondolkodásmód változásáról van szó, a megismerési folyamatokhoz való hozzáállásunk változott meg. Csapó Benő szerint sokféle konstruktivizmus van, sőt többféle pedagógiai konstruktivizmust ismerünk, de az alapgondolatok közel állnak egymáshoz.¹¹

A korábban már említett három tanulásparadigma, vagyis az ismeretátadás, a szemléltetés és a cselekvés pedagógiái, bár jelentős mértékben különböznek is egymástól, legfontosabb jellegzetességükben mégis azonosak. Mindegyik a tudásközvetítés metaforának a kifejtése, megvalósítása, részletezése. De, mint mondtuk, a tudósok szeretnek kételkedni, és szeretnek lehetséges alternatívákat nyújtani. Felmerült bennük, vajon nem lehetséges-e, hogy túlságosan kötjük a tanulással kapcsolatos magyarázatainkat a tudásközvetítés metaforájához? Keresni kellene olyan tanulásértelmezést, amely nem kötődik oly szorosan a hétköznapi, tudásközvetítés metaforához. A XX. század utolsó harmadában létre is jött az a pedagógia (pszichológia és ismeretelmélet), amely ezt a célkitűzést tekintette a maga számára fontosnak. Ez a *konstruktivista gondolkodásmód*, vagy a mi tudományunkban elterjedt elnevezéssel élve: a *konstruktivista pedagógia*. A konstruktivista pedagógia alaptétele, hogy *a tanuló ember nem átveszi a tudást, a tudás nem közvetítődik, hanem a tudást a tanuló ember maga hozza létre, maga konstruálja magában*.¹²

A posztmodern világfelfogás szerint a tudásunk bennünk épül fel, saját magunk által konstruálódik, nem kívülről jön. Az emberek életük folyamán a társas kapcsolataikból építik fel és alakítják ki saját belső világukat, amely azonban nem mérhető az objektív valósághoz, bár segítségével tudunk kommunikálni embertársainkkal. Ehhez azonban ismernünk kell, vagy legalább elképzelésünknek lennie kell a másik ember gondolatairól.¹³

Léteznie kell a közös tudásnak, egyfajta kollektív tudatnak, hisz minden ember egy az egységből. A konstruktivizmus is arról szól, hogy mi a tudás és hogyan keletkezik, és hogy tudásunkat magunk konstruáljuk.

Ebben azonban szerepet játszik a már meglévő tudásunk, amely egyfajta rendszerként működik az agyunkban, amely kapcsolatba kerül a külvilággal, értelmezi a jelenségeket és az alapján „megjósolja” a bekövetkező változásokat és így irányítja cselekedeteinket.¹⁴ Ez a folyamatosan fejlődő tudásrendszer

¹¹ NAHALKA (2014) i.m.

¹² NAHALKA István (2006): *A tanulás pedagógiai értelmezése*. In: Uő. (szerk.): *Hatékony tanulás*. ELTE PPK

¹³ NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 11.

¹⁴ NAHALKA (2002) i.m. 13.

fejlődése és működése során változtat önmagán a siker és sikertelenség függvényében. A konstruktivizmus ezt a folyamatot nevezi *tanulásnak*. Mivel ez a tudásrendszer konstruálja saját tudását, így soha nem egyezhet meg mások tudásrendszerével. Ennek kialakulását a tanulás mellett nagymértékben befolyásolja a szociális folyamat és a társas érintkezések. A konstruktivizmus pont ezért nem építi be saját rendszerébe az igaz vagy hamis fogalmát, ugyanis ha valami nem egyforma hogyan is dönthetnénk el, hogy melyik jó vagy rossz, igaz vagy hamis.

A konstruktivizmus célja a pedagógiában, hogy milyen gondolkodásmód és milyen gyakorlat alakítható ki konstruktivista alapokon, és hogy jó-e ez a társadalomnak, valamint hogy adaptálható-e a társadalmi gyakorlatban. A pedagógiában már rég óta felmerülő kérdés, hogy milyen és mekkora szerepet játszanak adottságaink fejlődésünkben és iskolai tanulásunk folyamatában. Különböző kutatások bebizonyították, hogy már az újszülött is rendelkezik képességekkel, „tudással”, amely túlmutat az öröklött reflex körén. Nagyon érdekes kérdés, hogy ezek a *tudások és képességek* hogyan alakulnak ki. A konstruktivizmus felfogása szerint már születésünk előtt és valamennyi idővel az után is génjeink egy sztochasztikus, véletlenszerű hálózatot alakítanak ki az agyunkban, van néhány kapcsolat az agysejtek között. Az agy képes fogadni jelzéseket, ezek a jelzések végigfutnak ezen a hálózaton, ahol aztán egy véletlenszerű információfeldolgozás folyik. Ez az előzetes tudás, amely későbbi tanulási folyamatok során formálódik, alakul. A konstruktivista pedagógia is fontosnak tartja a tapasztalatot, de azt mondja, hogy a tapasztalat az előzetes tudás szerint alakul, és hogy a tapasztalat is már konstruált, mi magunk hozzuk létre. Míg a *hagyományos tanuláselmélet* szerint minden megismerés a tapasztalatból indul ki, az az egyedüli forrás, a *konstruktivista tanuláselmélet* azt mondja, hogy a tapasztalat valóban nagyon fontos, de nem az az egyetlen, nem az a kiindulási pont. A kiindulási pont – az fentebb már említettek szerint – az *előzetes tudás*.¹⁵

A megismerés iránya

A hagyományos megismerés alapvetően induktív – szemantikailag egy új tudás születik. Egyszerűből következtetnek az összetettre, a konkrétból az elvontra, az egyesből az általánosra. A konstruktivizmus azt mondja, hogy a tanulás nem lehet induktív, mert mindig egy új tudást konstruálunk. A tanulás deduktív, mert már van egy előzetes tudásunk, amiből újabbakat konstruálunk.

¹⁵ NAHALKA (2014) i.m.

Az igazság fogalmáról

„A konstruktivizmus elméleti rendszerében az igazság szónak, ahogy azt a valósághoz való viszonyítás értelmében használni szoktuk, nincs értelme.”¹⁶

Hagyományosan igaz az az állítás, ami megfelel a tényeknek – objektivista megközelítés – de mi a megfelelés és mi a tény? Soha nem a valóságot (tény) és modelljét (tudás) hasonlítjuk össze, hanem mindig a tudástartalmakat. A tudást és a konstruált tudást. A konstruktivizmus úgy védekezik, hogy kizárja filozófiájából az *igazság* fogalmát. Nem tesz fel olyan kérdést, hogy valami igaz vagy sem. Az *igazság* a konstruktivista számára az, ha egy állítás levezethető logikailag egy elméletből, akkor az ott abban a rendszerben igaznak mondható, De csak akkor, csak ott és csak abban a rendszerben.

Az adaptivitás fogalma

A konstruktivista pedagógia az igazság fogalmát felcseréli az *adaptivitás* fogalmával. Az mondja, hogy az igazság egyenlő az adaptív tudással. Még a tudományos igazságot is relatívnak tartja, és azt állítja, hogy a tudomány adaptív modellek (paradigmák) keresése. Az adaptivitás pedagógiai fontosságáról csak abban az esetben beszélhetünk, ha az ember számára a tudás hosszú távú, és az egyén tudását és fejlődését szolgálja.¹⁷

A konstruktivista pedagógus személyisége

A konstruktív didaktika is ugyanazokkal a kérdésekkel foglalkozik, mint bármely más, korábbi oktatásméleti rendszer. Elsősorban az érdekli a tanulással kapcsolatban, hogy valójában milyen folyamat is az, milyen a logikája, mi a szerepe magának a tanuló embernek, mi a szerepe a pedagógusnak a tanulási-tanítási folyamatokban, mi is az a „valami”, ami a tanulás során létrejön, s hogyan értékelhető. A pedagógus értékelő megnyilvánulása szolgáltatja az egyetlen viszonyítási pontot, az iskola ugyanis sajnos nagyon ritkán teremti meg a tudás adaptívításának komplex módját. Csak nagyon kevés alkalommal képes olyan ellenőrzési helyzeteket teremteni, amikor a tanulók az adott tudáselem önmaguk számára belátható adaptívítását mérhetik meg.¹⁸

A nevelők úgy gondolják, hogy értékeket adnak át neveltjeiknek, eközben egy konstruktivista értelmezés szerint – az értékek konstrukciója zajlik.¹⁹

A pedagógus szerepe a nevelési és oktatási folyamatokban a konstruktivista pedagógiában jelentős változáson ment keresztül. Nem lehet az ismeret forrása,

¹⁶ NAHALKA (2002) i.m. 42.

¹⁷ NAHALKA (2014) i.m.

¹⁸ NAHALKA István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.)*. In: *Iskolakultúra*, 2. sz. 21.

¹⁹ NAHALKA István (2013): *Konstruktivizmus és nevelés*. In: *Neveléstudomány*, 4. sz. 21-33.

nem lehet a tudás átadója, hisz a konstruktivizmus ilyen folyamatokat nem ismer. A konstruktivista szemlélet a kibernetika leírásaira mutat rá a pedagógus személyiségét illetően. E szerint az irányítási folyamatok kétfélék lehetnek: *vezérlés és szabályozás*. Az irányítási folyamatban beszélhetünk egy irányító és egy irányított rendszerről. A hagyományos elemzések szerint a pedagógus az irányító rendszer, az egyes tanuló vagy tanuló csoport pedig az irányított rendszer. Az irányított rendszerben létrejövő változások nem játszanak szerepet az irányítási folyamat vezérlésében. Így működnek az autokratikus társadalmak is. Az iskolákban a pedagógus irányíthatja a tanulási-tanítási folyamatokat, az előre elkészített tervek (tanmenet, óravázlat) alapján. Az ezekben leírtakat a pedagógus igyekszik pontosan betartani és végrehajtani, a gyerekek tanulási folyamatainak eredményeit nem veszi figyelembe. A szabályozás típusú irányítás sokkal rugalmasabb a vezérlésnél. Ebben az esetben az előre elkészített program változhat annak függvényében, hogy az aktuális eredmények kielégítőek-e vagy sem. Itt fontos szerepe van a visszajelzésnek, hogy szükség szerint módosítható legyen a program az eredmények optimális létéhez. Szabályozás típusú irányítás valósul meg pl. a demokratikus elveket valló családok életében. „*A pedagógia folyamatában a szabályozás akkor valósul meg, ha van ugyan a pedagógusnak előre elkészített terve, s egyértelműen ő irányítja a tanulás-tanítási folyamatokat, de a terv változhat annak függvényében, hogy a gyerekek milyen eredményt érnek el, milyen hatást ér el a pedagógus. A rugalmas pedagógus akár egy tanórán belül is képes változtatni tervein, esetleg már a tervben is bizonyos alternatívákat helyez el.*” A konstruktivista szemléletmód radikálisan szakít azzal a meggyőződéssel, hogy a pedagógusnak egyedül kell irányítania az iskolai folyamatokat. De ez egyáltalán nem azt jelenti, hogy ezáltal a pedagógus elveszítené feladatát vagy, hogy megszűnik a rend és a gyermekek irányítás nélkül majd azt csinálhatnak, amit csak akarnak. A pedagógia irányítása az ún. pedagógiai közösség feladata lesz. A pedagógiai közösség résztvevői a pedagógus, a gyerek és a szülő. A pedagógus szerepe e közösség tagjának szerepe, ahol ő a szakértő. Ez a fajta szerep azonban teljesen más tevékenységet és gondolkodásmódot követel a pedagógustól, mint az egyértelmű irányító szerepnél.²⁰

Szocialista iskolaügy és pedagógia

A II. világháború után a világgazdaság és a politika alakításában az Egyesült Államok mellett a Szovjetunió veszi át a vezető szerepet. Lenin tanítása ekkor a kommunizmus fölényéről illetve a kommunizmus és kapitalizmus konfliktusáról szól.²¹

²⁰ NAHALKA (2002) i.m. 62-65.

²¹ MÉSZÁROS I. – NÉMETH A. – PUKÁNSZKY B. (2005): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskolázatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest, 244.

Ebben az időszakban egy rövid időre ismét aktuálissá vált az oktatásügyben a reformpedagógia. Ezt jól bizonyítja Németország, de az Egyesült Államok is. A háborút követően a Montessori-pedagógia és a Waldorf-iskola újabb hulláma indult meg. Az ötvenes évektől az ún. hidegháború időszakában, Európában visszaszorult a gyermekközpontúság és a progresszív nevelés pedagógiai felfogása is.²²

Az ötvenes évek vége felé nemzeti ügyé vált az iskolarendszer megreformálása, amely azonban ellentétben állt a reformpedagógia szemléletmódjával, ekkor a gyermekközpontú pedagógia kritikája dominál. Az iskola nyitottá vált és az ingyenes vagy nagyon olcsó oktatásban egyre szélesebb társadalmi rétegek vehettek részt. Már nem elsősorban nevelési szempontok, hanem oktatási-gazdaságtani szempontok álltak. Az „esélyegyenlőség” és az „emberi tőke” elméletei fogalmazódtak meg. A fejlett ipari társadalmakban az értékelés alapja a képesítési feltételeknek való megfelelés, az az iskola által mért teljesítmény, amelyet a bizonyítvány tanúsít. Az iskoláztatásra fordított összegek növelik a társadalmi rétegek esélyeit, ez társadalmi felemelkedéssel, magasabb presztízzsel és magasabb jövedelemmel jár. Az „emberi tőke” elmélete szerint a termelékenység erősen függ a munkás képességeitől. A nevelésközpontú felfogás gyermekközpontúságával ellentétben itt a termék (produktum) került előtérbe. Az oktatási folyamat legfőbb szabályozó tényezője a tanterv lett. Ekkor megerősödött a pozitívista-behaviorista pedagógiai gondolkodás és bekövetkezett az ún. „pedagógiai forradalom”, a programozott oktatás, új oktatástechnológiák megjelenése, a matematika és természettudományok oktatásának fellendülése. Megjelentek a naprakész ismeretek fontossága miatt a szakszervezetek, iparvállalatok által létrehozott át- és továbbképzések.²³

1948-1950 között kialakult a szovjet mintájú szocialista társadalmi rend, „népi demokrácia, pártállam, amely egészen az 1980-as évek legvégéig tartott. A Moszkvából irányított egyetlen párt, a kommunista párt diktatúrája érvényesült a közélet minden szintjén, Magyarországon és a Felvidéken (Csehszlovákiában) is. A „minden szint” alól az iskolaügy sem volt kivétel. Az egy párt ideológiájából kialakuló politikai célok és elképzelések határozták meg az egész oktatás-nevelés ügyét ebben a közel negyven évig tartó időszakban. A Párt helyi szervezetei, hűséges tagjai és párttitkárai őrizték és felügyelték a központi irányelv betartását az óvodákban és iskolákban. Az oktatási-nevelési intézményekben a Párt életszemlélete alapján folyt a pedagógusok tevékenysége. A pedagógus, mint a „szocializmus építésének” munkása, a központi szándék képviselője és terjesztője, valamint a politikai párt hatalmi céljainak eszköze volt jelen, aki folyamatos átképzéssel sajátította el a szocializmus-kommunizmus világnézeti, erkölcsi és politikai tanítását a marxi-lenini-sztálini ideológiák alapján. Az oktatási intézmények a „szocialista társadalom építésének” terei voltak. Az

²² MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY (2005) i.m. 251.

²³ MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY (2005) i.m. 252-253

iskolarendszer egyes iskolatípusai számára 1950-ben új tantervek léptek életbe a marxista nevelés és a materialista-ateista világnézet alapján. A tantervekben és a tankönyvekben a marxista-leninista ideológiák szerepeltek, a tananyagot az uralkodó politikai céloknak rendelték alá. Minden korábbi tankönyv használatát betiltották és csak az állami kiadású egyetlen tankönyv volt használható. A korábbi tankönyvi tartalmakat marxista-leninista ideológiának megfelelő tananyagrészekkel duzzasztottak hatalmas méretűvé, amely nem kis túlterhelést okozott úgy a pedagógusok, mint a tanulók számára. Az általános és középiskolákban a kötelező idegen nyelv az orosz lett.²⁴

A XX. század 80-as éveinek végéig szerkezetileg egy merev, központi irányítás jellemezte. A központi irányítású fejlesztésekben a politika közvetlenül érvényesíteni akarta akarátát. Előnye az ilyen oktatásfejlesztésnek, hogy tervezhető, jól szervezett, irányítása könnyen megoldható. Ez egyfajta stratégia a pedagógiai fejlesztési folyamatok irányításában. Eredménye azonban a belső feszültségeket nem megoldó, hanem sokkal inkább elpalástoló iskolarendszer, amelyet az egyetlen tanterv, egyetlen tankönyv jellemez. Ugyanakkor egyes preferált területeken a magas színvonal és fejlődés biztosítása a jellemző.²⁵

A szocialista-kommunista nevelési célok és a pedagógus személyiségével szemben állított elvárások Csehszlovákiában

A tapasztalatok alapján tudjuk, hogy húsz év elnyomást egy társadalom képes elviselni, majd kiheverni, mert ez egy generáción belül zajlik. Az 1949-1989 közötti negyven év túl sok volt. A két-három generációt sújtó kedvezőtlen társadalmi-politikai folyamatok a következő generációk tudatát eltorzították, megcsonkították és téves stratégiák követésére ösztönzik. Létrejött egy ország, mely korábban nem létezett, és melynek legfontosabb célja az volt, hogy, a föld színéről eltüntettesse a kisebbségeket. Szellemileg, legegyszerűbb megoldásnak találták, ha az anyanyelvi oktatást szüntetik meg, s ezzel majd együtt jár a magyarságtudat elveszejtése. Ez a magyarság részéről állandó harcot követelt meg. A magyarság száma hatalmas mértékben esett vissza. A magyar hivatalnokok helyére cseh tisztviselők jöttek. Az elbizonytalanodott egyszerű és emberek és családok a szlovák nemzet számát gyarapították. Az elbizonytalanodott és összezavart magyar szülők magyar gyermekeiket szlovák iskolába írtatták, bízván a szebb jövő és a biztosabb boldogulás reményében.

Sok magyar közép- és szakiskolát szlovákosítottak. Az 1945-ös Beneši Dekrétumok, valamint a Kassai Kormányprogram nyomán, betiltották a magyar nyelv használatát a közéletben, megszüntettek minden magyar iskolát, kizárták a magyar hallgatókat az egyetemekről, feloszlatták a magyar kulturális

²⁴ MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY (2005) i.m. 355-376

²⁵ NAHALKA István (1998): *Az oktatás társadalmi meghatározottsága*. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alap a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 59.

egyesületeket. Szökve a határon lehetett csak anyanyelven tanulni. 1950-ben az iskolaköteles magyarok fele nem járt iskolába.²⁶

1948. július 8-án jóváhagyott rendelkezés értelmében a magyar nemzetiségű csehszlovák állampolgárok gyerekei számára bármilyen szintű iskolában párhuzamosan magyar osztályokat lehet nyitni. E határozat értelmében 1948 novemberében Dél-Szlovákia néhány magyarok által lakott településén a szlovák tanítási nyelvű iskolában kísérletképpen engedélyezték a magyar osztályok megnyitását. Az 1948-49-es tanévfolyamán több mint ötezer gyereket írtattak át szüleik e magyar osztályokba. Az 1949-50-es tanév elejére már több mint harmincezer iskolaköteles gyerek szülei tartottak igényt az anyanyelvi oktatásra, ezért a Megbízottak Testülete kénytelen volt engedélyezni az önálló magyar iskolák megnyitását. Felmerült azonban egy szinte megoldhatatlannak tűnő gond, hogy nem voltak anyanyelvi tanítók, akik taníthatták volna a gyerekeket. A férfiak közül sokan elesetek a háborúban vagy a hadifogságban, voltak, akik családotól áttelepültek Magyarországra, és voltak, akik kérték nemzetiségük megváltoztatását, azaz reszlovakizáltak, akik ezután már nem vehettek részt a magyar iskolák megnyitásában.²⁷

A kommunista nevelőmunka „logikája” a célszerűség logikája. A nevelési cél mindig egy embereszményben realizálódik. A pedagógus csak akkor képes megfelelően érzekelni a nevelés célját, ha pontos képe van arról, hogy embert is akar a gyermekből nevelni, milyenek legyenek ennek az embernek a jövőben a tulajdonságai, jellemvonásai, ismeretei, eszméi, meggyőződései.²⁸ Makarenko²⁹ megfogalmazása szerint az ember egyéniségének programját kell ismernie a pedagógusnak, az egyéniség minden tartalmát úgy, mint belső meggyőződés, politikai nézet. Két féle program létezik: az általános – a társadalom által megkövetelt személyiségjegyeket hordozza, és az individuális – egyéni képességek, érdeklődés. A pedagógia legfontosabb tudományos feladata, hogy az általános programot kidolgozza és megvalósítsa és ennek legfontosabb átadója a pedagógus.

A szocialista iskola feladata, hogy a tanuló ifjúságot az életre nevelje. A társadalom alapja a munka, így az ifjúságot az életre, a konkrét munkára való felkészítéssel tudjuk nevelni. Ahhoz, hogy valaki az épülő szocialista társadalom hasznos dolgozója legyen, legfontosabb követelmény, hogy magáénak érezze a társadalmat. Meg kell vele ismertetni a haza történelmi múltját, küzdelmes jelenét és tervezett jövőjét, hogy a tanuló is ki tudja belőle venni részét. Mindezzel nagyon szoros kapcsolatban áll az, hogy milyen pályát választ. Ebben

²⁶ <http://www.felvidek.ma> – letöltés: 2014.10.20.

²⁷ CSICSAY A. – DOLNÍK E. (2006): *Iskolarendszerek, törvényalkotás az iskolatípus területén*. In: LÁSZLÓ B. – A. SZABÓ L. – TÓTH K. (szerk.): *Magyarok Szlovákiában. Oktatástípus (1989-2006)*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja, 19-22-23.

²⁸ Dr. ÁGOSTON György (1970): *Nevelésmélel*. Tankönyvkiadó, Budapest, 76.

²⁹ Vybrané pedagogické spisy, O pedagogickom odkaze Antona Seminovica Makarenka; Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1988, 305-335.

van hatalmas szerepe a pedagógusnak, aki kellően ismeri a gyermek képességeit, érdeklődését és ebben nyújt számára nagy segítséget és útmutatást a Nevelési Terv, amely megjelöli a követelményeket és az elvárt szintet egy-egy szakmán belül. Fontos, hogy a tanuló ifjúságban már alsó tagozatos korában tudatosodjon az a tény, hogy itt mindenkinek dolgoznia kell, itt nem élnek már dologtalan, más munkájából élő gazdagok, a vezetőket a legjobban dolgozókból választják. Legyen büszke arra, hogy dolgozhat és tehet a társadalom előbbre jutásáért.³⁰

A tanító nemcsak az iskola falai között tanított, hanem a szocializmus eszméinek hirdetője és átadójaként is tevékenykedett. A szocializmus építésének örömei és gondjai Dél-Szlovákiában egybeestek a magyarság építésével, hagyományainak megőrzésével, kultúrájának áthagyományozásával, az anyanyelvűség megőrzésével. Ebben nagy segítséget nyújtott a pedagógusoknak az 1949-ben megalakult CSEMADOK (Csehszlovákiai Magyar Dolgozók Kultúregyesülete) szervezete, amely a tanítókkal együttműködve ápolta a magyarság kultúráját lehetőséget biztosítva az anyanyelven való kulturális szerepléseket (szavalóversenyek, ének- és táncos műsorok), és segítette a nemzetiségi oktatásügy politikájának megvalósítását.³¹

A Csehszlovák Kommunista Párt kezdettől fogva hangsúlyozta, hogy a csehszlovákiai magyar lakosság kulturális fejlődésének is a szocializmus győzelmét kell támogatnia, e cél szolgálatába kell állítania a magyar nyelvű kulturális és népművelő tevékenységet, az iskolai nevelést, az előadásokat, a szépirodalmat, a tudományos irodalmat és mindent, ami a kultúrához és oktatáshoz kötődik. A CSKP 1948 után feladatul tűzte ki az egységes csehszlovák iskolarendszer kiépítését, amely biztosítja a nemzetek számára az anyanyelven történő oktatást. 1950-51-es tanévben már 1266 osztályban 34 200 tanuló végezte tanulmányait magyar nyelven. 1958-1960 közötti években tovább növekedett a magyar tananyelvű iskolák tanulóinak száma, 1963-64-es tanévben pedig már majdnem elérte a százezret. A magyar tananyelvű iskolákban 3200 tanító tevékenykedett 1960-ban. A magyar nemzetiségi tanítók az új szocialista értelmiség nagyon fontos szereplői voltak. Az akkor elinduló növekedés azonban az évek során sajnos lelassult, és míg 1921-ben kb. 100 000 magyar tanköteles gyermekről vannak adataink, addig 2001-ben már csak 42 000-re volt tehető ez a szám, és ez azóta is csökkenő tendenciát mutat.³²

³⁰ FORRAI János (szerk.): *Pályaválasztás. Általános iskolai osztályfőnöki kézikönyv*. Munkaügyi Minisztérium Ifjúsági és Pályaválasztási Osztályának kiadványa, Budapest, 92.

³¹ Dr. MÓZSI Ferenc (1979): *A tanító és a CSEMADOK*. In: *Szocialista Nevelés, a magyar tanítási nyelvű iskolák tanítóinak folyóirata*. Kiadja az Szlovák Szocialista Köztársaság Oktatásügyi Minisztériuma a Szlovák Pedagógiai Kiadóvállalat gondozásában, Pozsony, 1979. április, XXIV. évf. 228-231.

³² Juraj ZVARA (1965): *A magyar nemzeti kérdés megoldása Szlovákiában*. Politikai Könyvkiadó, Pozsony, 129-182.

Összegezés

Különböző korok pedagógiai elméleteiben a pedagógus más-más szerepet töltött be: az ismeretek forrása, a világ bemutatója, fogalmak átadója, a szükséges eszközök megteremtője.

A konstruktivista pedagógiában a pedagógus már nem lehet az ismeret forrása, nem lehet a tudás átadója. A hagyományos elemzések szerint a pedagógus az irányító rendszer, az egyes tanuló vagy tanuló csoport pedig az irányított rendszer. A konstruktivista szemléletmód radikálisan szakít azzal a meggyőződéssel, hogy a pedagógusnak egyedül kell irányítania az iskolai folyamatokat. A pedagógia irányítása az ún. pedagógiai közösség feladata lesz. A pedagógiai közösség résztvevői a pedagógus, a gyerek és a szülő. A pedagógus szerepe e közösség tagjának szerepe, ahol ő a szakértő. Ebben az esetben a pedagógus eltérhet az előre meghatározott programtól az sikerebb eredmények érdekében.

Ezzel szemben az 1948-1950 között kialakult a szovjet mintájú szocialista társadalmi rend, amely az 1980-as évek legvégéig tartott. A Moszkvából irányított egyetlen párt, a kommunista párt diktatúrája érvényesült a közélet minden szintjén, az egyetlen irányító volt. Az oktatási intézmények a „szocialista társadalom építésének” terepei voltak.

A tanítók és nevelők munkához való viszonyukkal és saját példájukkal hatottak a gyerekekre. A tanító az egész társadalomnak felelős volt az ifjú nemzedék sokoldalú fejlődéséért és neveléséért. Így segített a múlt csökevényeit eltávolítani az emberek tudatából és harcolt olyan tulajdonságok ellen, amelynek nem volt helye a kommunista társadalomban. Odaadás és öntudatosság jellemezte a kommunizmus iránt. Tevékenységének feltétele a marxizmus-leninizmus tanainak megértése, lényegének elsajátítása és annak szó szerinti továbbadása volt. Meggyőződéses ateistának kellett lennie, hogy harcolni tudjon a mindennemű vallási nézet, babona és előítélet ellen.³³ Ezen ideológia szerint a felügyelt és központilag kialakított tanrendtől eltérni nem lehet.

³³ Marie BARTUSKOVÁ (1965): *Pedagogika v predskolskom veku, Slovenské pedagogické nakladateľstvo*. Bratislava, 241-245.

Felhasznált irodalom

- ÁGOSTON György (1970): *Nevelélmélet*. Tankönyvkiadó, Budapest
- BAGDY Emőke – TELKES József (2002): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Marie BARTUSKOVÁ (1965): *Pedagogika v predskolskom veku, Slovenské pedagogické nakladateľstvo*. Bratislava
- CSICSAY A. – DOLNÍK E. (2006): *Iskolarendszerek, törvényalkotás az iskolaügy területén*. In: LÁSZLÓ B. – A. SZABÓ L. – TÓTH K. (szerk.): *Magyarok Szlovákiában. Oktatásügy (1989-2006)*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja
- FALUS Iván (1998, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- FEHÉR Irén (2001, szerk.): *Pedagógia és pszichológia. Szöveggyűjtemény*. Comenius Bt., Pécs
- FORRAI János (1970, szerk.): *Pályaválasztás. Általános iskolai osztályfőnöki kézikönyv*. Munkaügyi Minisztérium Ifjúsági és Pályaválasztási Osztályának kiadványa, Budapest
- HODOSSY György (2003, szerk.): *A szlovákiai iskolarendszer 3*. Lilium Aurum Kiadó, Dunaszerdahely
- KELEMEN László (1986): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Anton Semionovic MAKARENKO (1988): *Vybrané pedagogické spisy, O pedagogickom odkaze Antona Seminovica Makarenka; Slovenské pedagogické nakladateľstvo*. Bratislava
- MÉSZÁROS I. – NÉMETH A. – PUKÁNSZKY B. (2005): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest
- NAHALKA István (2006): *A tanulás pedagógiai értelmezése*. In: Uő. (szerk.): *Hatékony tanulás*. ELTE PPK
- NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Juraj ZVARA (1965): *A magyar nemzeti kérdés megoldása Szlovákiában*. Politikai Könyvkiadó, Pozsony
- Iskolakultúra* 1997/2
- Neveléstudomány* 2013/4
- Szocialista Nevelés* 1979. április, XXIV. évf.
- <http://www.felvidek.ma/> - 2014.10.20.
- NAHALKA István: *Konstruktivista tanuláselmélet*. ea; NTDI-EKTF, 2014/2015

STOHL RÓBERT
EGY 18. SZÁZADI ALBUM AMICORUM VIZSGÁLATA
A KÖZVETÍTETT ÉRTÉKEK SZEMPONTJÁBÓL

MH HFKP Honvéd Vezérkar Tudományos Kutatóhely, Budapest
robert.stohl@gmail.com

Egy arisztokrata gyermek neveltetése

A címben említett forrás tulajdonosa a leginkább mecénásként ismert Festetics György fia, László, aki a magyar kultúra támogatására tett saját törekvései miatt is ismert.¹ Felnőtt kori kultúrapártoló tevékenységének motivációját valószínűleg neveltetésében kereshetjük, amelynek egyértelmű célja volt – egyfajta szabadkőműves eszményképként is –, hogy hasznos tagjává váljon mind a társadalomnak, mind hazájának.² A nevelői feladatokat még 1790 tavaszán bízta rá György gróf az akkor még kispap Takáts Józsefre.³ Az ötesztendős ifjú Festetics nevelése a család székhelyén, Keszthelyen kezdődött, majd amikor a grófné 1793-ban Bécsbe tette át állandó tartózkodási helyét, követte ide fia is.⁴

Több tervezet is született a fiatal arisztokrata nevelésének irányítására egyrészt az apa, György gróf, másrészt a nevelő, Takáts tollából.⁵ Utóbbi egy esszében dolgozta ki azoknak a tanulmányutaknak az elméleti hátterét, amelyek a fiatal növendékek számára elősegítik nevelési célok sikeres elérését.⁶ Az ilyen, formailag a nemesi tanulmányúthoz (ún. Kavalierstourhoz) hasonló, ugyanakkor a társadalmi kapcsolatok kiépítése mellett a hazai kulturális értékek megismertetését is célzó, honismereti kirándulások mintaképei lettek azok a rendkívül jól dokumentált szünidei utazások, amelyeket Festetics László a nevelési folyamat szerves részeként, 12 és 18 éves kora között tett a Magyarországon (1794-1797), illetve a Habsburg Birodalom itáliai (1798), morva (1801) és német (1803) területein.⁷ A korabeli utazások állandó formái

¹ KOSTYÁL I. (1963): *Festetics László kísérletei közönyvtárak alapítására*. In: *Az Országos Széchényi Könyvtár évkönyve 1961/1962*. OSZK, Budapest, 280-290.

² STOHL R. (2008): *Festetics László neveltetéséről*. In: LYMBUS: *Magyarságtudományi Forrásközlemények: 2008*. Magyar Országos Levéltár, Balassi Bálint Intézet, Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, Budapest, 213. A felnőtt Festetics László megítélését ugyanakkor árnyalják egyrészt sikertelen gazdasági döntései, másrészt emberi kapcsolataiban mutatott személyes tulajdonságai. Erre vonatkozóan ld. VÉCSEY A. (2015): *Festetics László, a magyar Herkules*. In: *Artemagazin*, 10. sz. 30-35.

³ STOHL R. (2009): *Fragmenta Takatsiana: források és kiegészítések péteri és téti Takáts József (1767-1821) életrajzához: doktori értekezés*. SZTE BTK, Szeged, 20.

⁴ SZABÓ D. (1928): *A herceg Festetics-család története*. Franklin Társulat, Budapest, 318.

⁵ STOHL (2008) i.m.

⁶ STOHL R. (2012): *Egy honismereti utazásmélet a XVIII. századból*. In: *Honismeret*, 4. sz. 22–26.

⁷ STOHL (2012) i.m. 22–23.

kelléke volt az album amicorum is. Ezek közül csak egy, a fent említett, az OSZK által őrzött forrás áll a kutatók rendelkezésére, azonban Festetics György és Takáts József levelezése alapján feltételezhetően még legalább egy ilyen albummal rendelkezett László gróf.⁸

Az album amicorum

2003-ban került az Országos Széchényi Könyvtár birtokába a *Monumenta virorum illustrorum quos honoris causa inuisit, dum patriam orasque exterar perlustraret comes Ladislaus Festetics de Tolna anno MDCCXCVI et sequentibus*⁹ címet viselő, nyolcadrét formátumú, barna bőrbe kötött kéziratos könyv, amelynek első tulajdonosa gróf Festetics László (1785-1846) volt. A kötet műfaját tekintve az album amicorumok (barátok albuma) közé sorolható és amint a cím is jelzi, a fiatal főúr 1796. évben megkezdett tanulmányútjait kíséri végig. Az album amicorum a 16. század közepén keletkező, egyrészt az akadémiai peregrinációhoz, másrészt az arisztokrácia utazásaihoz köthető forrásművek jellegzetes csoportját jelöli, amelybe tulajdonosaik külföldi tartózkodásuk során barátaik, tanáraik, diáktársaik és a meglátogatott jelentős személyiségek bejegyzéseit gyűjtötték egybe. Szerkezetét tekintve tartalmaz mottót és klasszikus szerzőtől származó vagy bibliai idézetet, amelyeket rövid személyes ajánlás követ. Maga a műfaj a 18. század közepétől egy szentimentális irányú tartalmi megújuláson ment keresztül, amely végül a 19. században az emlékkönyv műfajában teljesedett ki.¹⁰ Az elemzés tárgyául szolgáló forrásszöveg kiadása a Lymbus: Magyarságtudományi Forrásközlemények évkönyvben várható a jövőben.

A forrás értékvizsgálata, módszer

Mivel az albumok leginkább a személyes találkozások, ismeretségek megörökítését szolgálták, így elsősorban a kapcsolati tőke, földrajzi és szellemi mozgástér nyomon követését lehetővé tévő primer forrásanyagként értékelik a művelődéstörténet kutatói. Jelen dolgozat célja azonban a bejegyzések által közvetített értékek vizsgálata, azaz annak elemzése, hogy a fiatal főnemes milyen erkölcsi útravalóval gazdagodhatott találkozásainak köszönhetően, illetve annak feltérképezése, milyen értékeket tartottak fontosnak egy fiatal főúr számára azok, akik Festetics Lászlóval kapcsolatba kerültek utazásai során. Mivel az utazások

⁸ STOHL R. (2018): *Festetics László albumai*. In: *Lymbus: Magyarságtudományi Forrásközlemények: 2018*. Magyar Országos Levéltár, Országos Széchényi Könyvtár, Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, MTA Bölcsészettudományi Kutatóintézet, Budapest (megjelenés előtt)

⁹ OSZK Kézirattár Oct. Lat. 1256. (továbbiakban: *Monumenta*)

¹⁰ FÖLDESI F. (2003): *Album amicorum*. In: *Magyar Művelődéstörténeti Lexikon: középkor és kora újkor, I. köt.* Balassi Kiadó, Budapest, 57-59.

ismeretszerző jellege nyilvánvaló volt a meglátogatott személyek számára is, ezért feltételezhető, hogy a tudáshoz és ismeretek bővítéséhez kapcsolódó bejegyzések nagy arányban szerepelnek a könyvben.

Az elemzett dokumentum összesen 84 bejegyzést tartalmaz, amelyek egyben az elemzés egységei is lettek. Ezek a szövegek az 1797 és 1803 közötti időszakban keletkeztek, korántsem egyenletes eloszlásban, ugyanis az első út során kiugróan magas számú beírás keletkezett, míg az itáliai és német utak alatt közel egyenlő mértékben lettek írásban is megörökítve a személyes találkozások (ld. 1. tábla). Nincs adat ugyanakkor arra vonatkozóan, miért csak egyetlen bejegyzés datálható a cseh- és morvaországi útról. A bejegyzések idő- és térbeni megoszlása számszerűen a következők szerint alakult:

év	úticél	bejegyzések száma
1797	Délvidék, Erdély	43
1798	Itália	17
1801	Cseh- és Morvaország	1
1803	Német-római Császárság	18
ismeretlen		5
összesen		84

1. tábla: A bejegyzések időbeni és térbeni megoszlása

A szövegek túlnyomó többsége (68%) latin nyelvű, német és magyar beírások közel azonos arányban (14 és 13 %) szerepelnek. Elenyészően ritkának számít a két olasz, illetve az egy-egy angol és francia szöveg.

Forrásaikat tekintve, közel egyenlő arányban találhatók köztük klasszikus szerzők szövegei és személyes megjegyzések, míg bibliai szövegrész vagy szöveg nélküli üdvözlés csupán négy-négy alkalommal fordul elő.

Tartalmi szempontból a bejegyzések osztályozása a forrásanyagból következően, utólagos kategóriaképzéssel, Antal László alapvetése¹¹ és Pálmai Judit komplex elemzési módszert bemutató tanulmánya,¹² valamint Pálvölgyi Ferenc értékkatalógusa¹³ alapján történt, a forrásdokumentum sajátosságainak figyelembe vételével. Az idegen nyelvű szövegek értelmezése során a nyomtatásban is kiadott magyar nyelvű fordításokat is figyelembe vettem. A bejegyzések erkölcsi üzenetei egy-egy szóban lettek megfogalmazva, lehetőleg a szövegből kiemelve, majd ezeket kerültek be a kibontakozó öt nagyobb kategória (állam, jellem, közösség, tudás, vallás) valamelyikébe, ugyanakkor az is előfordult, hogy egy-egy bejegyzés üzenete több kategóriát is érint, ilyenkor egy-

¹¹ ANTAL L. (1976): *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető, Budapest.

¹² PÁLMAI J. (2017): 20. század eleji családkép a közoktatás dokumentumaiban: a család és a család funkciói a Horthy-kori tantervekben, tankönyvekben és szakfolyóiratokban. In: *Történelemtanítás*, 1-2. sz. 1-15.

¹³ PÁLVÖLGYI F. (2008): *Az ember sajátos értékei a korszerű erkölcsi nevelésben*. In: *Sapientiana*, 2. sz. 55-80.

egy bejegyzéshez több kulcsszó kapcsolódik. A 21 formális, tartalmat nem hordozó szöveg¹⁴ mellett így 78 esetben lehetett értékközvetítési szándékot mutató tartalmat találni az albumban (ld. 2. tábla).

<i>év / érték</i>	<i>vallás</i>	<i>közösség</i>	<i>tudás</i>	<i>állam</i>	<i>jellem</i>
1797	4	4	12	12	11
1798	-	5	-	4	4
1801	-	1	-		-
1803	1	2	4	3	7
ismeretlen	2	-	-	1	1
összesen	7	12	16	20	23

2. tábla: A bejegyzések száma értékkategóriánként az egyes években

A 18. század pedagógiai értékrendszerében még erősen élnek Locke nevelési elvei, de a rousseau-i iránymutatásra épülő német filantrópizmus úgyszintén nagy hatással van a gyermekek erkölcsi fejlődését irányító gondolkodására, így az erkölcs meghatározó szerepe mellett a társadalmi hasznosság is kiemelt szerepet játszik.¹⁵ A korszakot szintén meghatározó klasszicista gondolkodást a század második felében felváltó felvilágosodás filozófiájának német képviselői pedig a nép javát szolgáló állam elsődlegességét hirdetik.¹⁶ Az alábbiakban az öt kategória részletesebb bemutatása reprezentációjuk mértékének növekvő sorrendjét követve történik.

Értékek – a vallás

Bár a meglátogatott személyek több, mint harmada (38 %) egyházi személy, a vallás és hit kérdése mégis alulreprezentált a forrásban. Ebbe a kategóriába kerültek mindazon szövegek, amelyek a fiatal grófot az egyház és vallás tiszteletére hívják fel. Említésre érdemes, hogy a hit mint érték szignifikáns előfordulása az 1797. évi délvidéki és erdélyi utazáshoz köthető, ugyanakkor a bejegyzők társadalmi státusza és foglalkozása meglehetősen eltérő: két pap (Szányi Ferenc pécsi kanonok és Rosty Antal keszthelyi plébános, c. apát), egy katona (Johann von Soro osztrák tábornok) és egy értelmiségi (Molnár Borbála, a kor elismert költőnője) tartotta fontosnak, hogy Festetics Lászlót istenfélelemre

¹⁴ Ilyen például Eugen von Monfrault osztrák tábornok bejegyzése, amely csak a dátumot és a helyet adja meg a név mellett: "Venedig a 5. Sept. 1798. Freyherr von Monfrault mp." *Monumenta*, 49v

¹⁵ KORNIS Gy. (1927): *A magyar művelődés eszményei 1777-1848*, I. köt. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 8.; FEHÉR K. (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 10-14.; HOLLOSI H. (2008): *Gyermekkép, gyermekvilág, gyermekfelfogás változásai pedagógiai megközelítésben*. In: *Iskolakultúra Online*, 2. sz. 100-101.

¹⁶ KORNIS (1927) i.m. 4.

intsék, elsősorban a Bibliából származó idézetekkel, amelyek – mint fentebb említettem – meglepően ritkán fordulnak elő a forrásműben, de az összesen négy idézetből kettő ehhez a témakörhöz köthető. Az olyan kifejezések, mint "*Deum time*"¹⁷ (azaz *Féld Istent*) vagy az "*Urnak félelme*"¹⁸ teszik egyértelművé, milyen attitűdöt tartanak fontosnak a bejegyzők. Az 1803-as német útról is akad (igaz, egyetlen) bejegyzés, amely a hit jelentőségére utal ("*der glaubt an Gott*"¹⁹ azaz *aki hisz Istenben*), és amelynek valószínűsíthetően egy katolikus pap, Josef Valentin Paur (1761-1835) a szerzője.

Értékek – a közösség

A közösséghez, elsősorban a családhoz való tartozás, illetve ez utóbbival együtt a szülők tisztelete – bár meglehetősen alulreprezentáltan – szintén megjelenik a közvetített értékek között. Az ide tartozó bejegyzések nagyrészt az első két út alatt születtek, 1797-98-ban. Terentiustól vett idézettel ("*Homo es, nihil humani a te alienum putes.*"²⁰ azaz *Ember vagy, semmi emberi nem idegen tőled.*) emlékezteti ember voltára rokona, Festetics Lajos (1772-1840) 1798-ban. Több esetben elvárásként fogalmazódott meg a társadalom különböző szereplői, így például Franz Joseph Theodor Franzky cseh író részéről, hogy a fiatal gróf édesapja nyomdokain haladjon ("*folgen [...] ihres Vaters Spur*").

Az esetek felében mindez összefonódott a közösségen felül álló állam, a Haza iránti kötelességekre való figyelmeztetésekkel is. Példa erre két idézet 1798-ból, elsőként Vukassovich János zágrábi kanonok bejegyzése ("*Continuatio virtutum, est gloriae Patriae et Familiae*"²¹ azaz *Az erény megtartása a Haza és a Család dicsősége*), valamint a kolozsvári polihisztor, Gyarmati Sámuel alkalmi versben megfogalmazott intelmei:

*"Nemzetét legjobban szerető Atyának
Szerelmes és sokat ígérő fiának
Follyon bé szivébe Haza szeretete,
Tüköréül légyen bölts Attya élete.
Nyomdokát mindenbe bár híven kövesse,
Hogy minden Jók' szivét, mint ő meg nyerhesse."*²²

¹⁷ Monumenta. 4r

¹⁸ Monumenta. 27r

¹⁹ Monumenta. 59r

²⁰ Monumenta. 55r

²¹ Monumenta. 52r

²² Monumenta. 57r

Értékek – a tudás

Egy tanulmányút vizsgálata során óhatatlanul is elvárásként fogalmazódik meg az ismeretszerzés jelentőségének kihangsúlyozása a kísérő forrásdokumentumban. A kapott magas említésszám ellenére azonban nem a legszignifikánsabb érték kategóriáról beszélünk. A szövegek leginkább mondásokból és személyes jellegű bejegyzésekből állnak, csupán alig harmaduk (31%) idézet. Különösen figyelemre méltó, hogy csupán két út során fordultak elő ilyen jellegű bejegyzések: a fiatal gróf tizenkét esztendőskorában tett erdélyi, illetve a tizennyolc évesen tett német utak során. 1797-ben hét egyházi személy (egyenlő arányban református és katolikus, valamint egy ortodox) ajánlotta a tudást a fiatal gróf figyelmébe, vagyis a képviselőinek véleményét tekintve szignifikáns felekezeti különbségről nem beszélhetünk. Mellettük ugyanekkor még két nemes és három világi értelmiségi találta említésre méltónak ezt az értéket. Érdekes, bár messzemenő következtetések levonására nem alkalmas az az adat, miszerint 1803-ban egy fő kivételével (az ő foglalkozása nem megállapítható) kizárólag világi értelmiségiek említik az ismeretszerzés jelentőségét.

A tanulás, az ismeret, a tudomány és a tapasztalat egyrészt megjelenik önálló szavakban és kifejezésekben, így például Novák János bencés apát figyelmeztetésében (*"Tempus et operam perdis, si non pro futura discis."*²³ azaz *Időt és energiát pazarolsz, ha nem a jövőnek tanulsz.*), Benkő Ferenc nagyenyedi református lelkész és tudós korszerű gondolatában (*"A Tapasztalás nélkül vak a Tudomány."*),²⁴ vagy a berlini obszervatórium igazgatója, Johann Elert Bode által beírt Szókratész-idézetben (*"Wenige wissen, wie viel man wissen muss. um zu wissen, wie wenig man weiss."*²⁵ azaz *Kevesen tudják, mennyi ismeret szükséges ahhoz, hogy tudjuk, milyen keveset tudunk.*). A kor jelmondatának is számító Horatius-citátum (*"Sapere aude!"*²⁶ azaz *Merj tudni!*) szintén szerepel a bejegyzések között. Másrészt pedig megjelenik a tudás hiánya is, mégpedig a felvilágosodás által száműzni óhajtott babona képében (*"Despotismus et superstitio omnium in mundo causae malorum"*²⁷ azaz *A zsarnokság és a babona minden rossznak okozója a világon.*). Szintén van olyan szöveg, amely a tudás említése mellett több kategóriát érint, így lehet szoros kapcsolat a Haza szeretete és annak ismerete között is (*"Az maga Hazájának esmerése, az jó Hazafinak leg szebb dísze és leg első kötelessége..."*).²⁸

²³ Monumenta. 3r

²⁴ Monumenta. 20r

²⁵ Monumenta. 70r

²⁶ Monumenta. 23r

²⁷ Monumenta. 5r

²⁸ Monumenta. 13r

Értékek – az állam

Amint már fentebb is elhangzott, az eszményi állam a német felvilágosodás értelmezésében a polgárok javát összességében szolgáló, de abszolutisztikus jellegű szervezet, amely az individuumot a közös célok alá rendeli. Mindezek alapján már egyáltalán nem meglepő az állam iránti elköteleződés magas reprezentációja a bejegyzések szövegében, függetlenül attól, hogy legtöbbjük (60%) az 1797. évben keletkezett, illetve, hogy a szövegek fele tartalmaz más, elsősorban a közösségi értékre történő utalást is. Érdekes, de szintén nem túlgondolandó az a tény, hogy ezen érték egyházi jogállású támogatói – egy kivételével – a katolicizmus képviselői. Ez az egy személy pedig Daniel Neugeboren evangélikus püspök, aki egy másik, az egyénnél és a közösségeknél magasabb cél elérését, az igazságnak áldozott életet (*"Vitam impendere vero."*)²⁹ ajánlja a fiatal gróf számára példaképpen. Tipikus példája a Haza iránti kötelesség mint társadalmi elvárás megfogalmazásának a szintén főnemes ifj. Teleki Domonkos biztatása (*"Azért Te kedves Groff, egy buzgó Fia légy / Hazádnak – és Értte majdon Nagyokat tégy!"*).³⁰

Értékek – a jellem

Nem meglepetés az sem, hogy az egyéni jellemvonásokra történő utalások szintén kiemelkedően nagy számban szerepelnek az album szövegében. A bejegyzések több, mint fele (57 %) említi az erényt (virtus) valamely formában, legtisztább példája a *"Virtus nobilitat"*³¹ (azaz *Az erény nemesít*) jelmondat. Megjelennek továbbá a barátság (*"Amicitias imortales esse oportet."*³² azaz *A barátságnak öröknek kell lennie.*), a jellemszilárdság (*"Integritas"*³³) elemei is. A jócselekedetek gyakorlására (*"Gutes thun und nicht müde werden"*³⁴ azaz *Jót tenni, fáradhatatlanul*) szólítja fel Jeremias David Reuss, göttingeni professzor. A két alkalommal is előforduló horatiusi idézet (*"Fortes creantur fortibus"*³⁵ azaz *Erős atyák erős fiaikat nemzenek*) pedig nem csak személyes tulajdonságra utal, hanem az elődök – elsősorban az apa – munkássága és családi hagyományok továbbvitele iránti kötelességtudat jelentőségét is hangsúlyozza.

²⁹ Monumenta. 16r

³⁰ Monumenta. 22r

³¹ Monumenta. 71r

³² Monumenta. 17r

³³ Monumenta. 42r

³⁴ Monumenta. 62v

³⁵ Monumenta. 28r, 61r

Összegzés

Az értékvizsgálathoz a tartalom- és forráselemzés módszereit együttesen alkalmazva, sikerült körülhatárolni az öt legfőbb érték kategóriát, amelyek az *állam*, a *jellem*, a *közösség*, a *tudás* és a *vallás* lettek. A fenti klaszterek közül – mind az utazás tanulmányút jellege, mind a forrás birtokosa, mind a szerzők társadalmi szerepe miatt – a tudás mint érték hangsúlyos megjelenítése volt várható. Az eredmények ugyanakkor a kor szellemét és a bejegyzők személyes elkötelezettségét egyaránt tükrözik, így az összes bejegyzés vizsgálata ennél összetettebb képet mutat, amely alapján a személyes jellemfejlődés valamint az állam iránti kötelezettségek felülreprezentáltak.

Irodalom- és forrásjegyzék

- ANTAL L. (1976): *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető, Budapest
- FEHÉR K. (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- FÖLDESI F. (2003): *Album amicorum*. In: *Magyar Művelődéstörténeti Lexikon: középkor és kora újkor*, I. köt. Balassi Kiadó, Budapest, 57-59.
- HOLLÓSI H. (2008): *Gyermekkép, gyermekvilág, gyermekfelfogás változásai pedagógiai megközelítésben*. In: *Iskolakultúra Online*, 2. sz. 92-103.
- KORNIS Gy. (1927): *A magyar művelődés eszményei 1777-1848*. I. köt. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest
- KOSTYÁL I. (1963): *Festetics László kísérletei közkönyvtárak alapítására*. In: *Az Országos Széchényi Könyvtár évkönyve 1961/1962*. OSZK, Budapest, 280-290.
- Monumenta virorum illustrorum quos honoris causa invisit, dum patriam orasque exterar perlustraret comes Ladislaus Festetics de Tolna anno MDCCXCVI et sequentibus*. OSZK Oct. Lat. 1256.
- PÁLMAI J. (2017): *20. század eleji családkép a közoktatás dokumentumaiban: a család és a család funkciói a Horthy-kori tantervekben, tankönyvekben és szakfolyóiratokban*. In: *Történelemtanítás*, 1-2. sz. 1-15.
- PÁLVÖLGYI F. (2008): *Az ember sajátos értékei a korszerű erkölcsi nevelésben*. In: *Sapientiana*, 2. sz. 55-80.
- STOHL R. (2008): *Festetics László neveltetéséről*. In: *Lymbus: Magyarságtudományi Forrásközlemények: 2008*. Magyar Országos Levéltár, Balassi Bálint Intézet, Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, Budapest, 211-233.
- STOHL R. (2009): *Fragmenta Takatsiana: források és kiegészítések péteri és tети Takáts József (1767-1821) életrajzához: doktori értekezés*. SZTE BTK, Szeged
- STOHL R. (2012): *Egy honismereti utazáselmélet a XVIII. századból*. In: *Honismeret*, 4. sz. 22-26.
- STOHL R. (2018): *Festetics László albumai*. In: *Lymbus: Magyarságtudományi Forrásközlemények: 2018*. Magyar Országos Levéltár, Országos Széchényi Könyvtár, Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, MTA Bölcsészettudományi Kutatóintézet, Budapest (megjelenés előtt)
- SZABÓ D. (1928): *A herceg Festetics-család története*. Franklin Társulat, Budapest
- VÉCSEY A. (2015): *Festetics László, a magyar Herkules*. In: *Artmagazin*, 10. sz. 30-35.

SÜVEGES GERGŐ
A TERMÉSZETES KÖZÖSSÉGFEJLŐDÉS (NCD)
ELSŐ HAT ÉVE MAGYARORSZÁGON

*Médiaszolgáltatás-támogató és Vagyonkezelő Alap (MTVA), Budapest
Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger
suvegesgergo@gmail.com*

Bevezetés

Tanulmányomban a pedagógia egy speciálisan szűk területének, a gyülekezet- vagy közössépedagógiának egy területét járom körül. A fogalmi tisztázás szükséges, hiszen ha *gyülekezetekről* beszélünk, akkor döntően protestáns (református, evangélikus, baptista) felekezetek közösségeit értjük alattuk. Ha *plébániát* mondunk, egyértelműen római katolikus közösségre gondolunk. A *parókia* a görög katolikus közösséget jelenti. Épp ezért talán a *közösség* szó a legkifejezőbb, amely felekezetektől függetlenül jelöli azt a kisebb vagy nagyobb vallási csoportot, amelynek tagjai ismerik egymást, vezetőjük van, saját istentiszteleti formát alakítottak ki, és elkötelezettek abban, hogy hitüket közösségben is megélik, egymás között a szeretet kötelekeit erősítsék, és egymást a hitben, istenkapcsolatban előbbre segítsék.¹

A Természetes Közösségfejlődés (Natural Church Development, NCD) a német evangélikus teológus, Christian A. Schwarz közösségdiagnosztikai és közösségfejlesztő eszközrendszere, amelyet ma már a világ nyolcvanhat országában ismernek és használnak – természetesen eltérő intenzitással, elkötelezettséggel és eredményekkel.²

A tanulmány röviden elemzi a közösségek, azokon belül a vallási közösségek jelentőségét, majd ismerteti az NCD eszközrendszerét és gondolkodásmódjának sarokpontjait. Ezután bemutatja azt a folyamatot, amelynek révén az NCD eszközrendszere mára a magyarországi keresztény közösségek számára is elérhetővé vált; végül pedig közreadja és elemzi az NCD Állapotfelmérésben részt vevő magyarországi katolikus közösségek összesített profilját. Ez utóbbi elemzés ebben a tanulmányban jelenik meg először publikáció formájában.

A közösségekről

Nemcsak a pedagógia tudományának, hanem mindennapi életünknek is alapvető tapasztalata, hogy másokkal interakcióban, kisebb vagy nagyobb közösségbe tartozva tudjuk leginkább kibontakoztatni a képességeinket – illetve meglátni,

¹ Vö. Rupert BERGER (2008): *Lelkipásztori liturgikus lexikon*. Vigilia, Budapest, 259–260.

² <http://www.ncd-international.org>

hogyan merre vezethet a személyes fejlődésünk útja. Ha értékrendről, annak megerősítéséről, átadásáról gondolkodunk, szintén megkerülhetetlen a közösségek szerepének felismerése.

A jól működő közösségek képesek megerősíteni és megtartani az értékrendünkben, képesek szembesíteni az értékrendünket érő dilemmákkal, és képesek támogatni azok feloldásában. A jól működő közösség elengedhetetlen mindnyájunk életében. Így vagy úgy mindannyian törekszünk is arra, hogy tartozzunk valahová. Vannak, akik számára – ez esetben gyerekként, nem pedig szülőként, ez fontos feltétel! – a család jelenti ezt a megtartó közösséget. Mások a munkahelyükön találnak összetartó csapatra. Adhat az életünkben ilyen közösséget egy iskolai osztály vagy annak egy része is. Vagy akár egy sportegyesület vagy hobbikör. Van azonban néhány mozzanat, amely az előbb említett közösségeket alapvetően megkülönbözteti a vallási közösségektől.

Az előbbiek egy részére (család, iskola, munkahely) igaz, hogy többé-kevésbé akaratomon és döntésemön kívül születnek. Valóban „belecsöppenünk” ezekbe a közösségekbe, és keressük bennük a helyünket, a kapcsolódási pontokat. Nem döntünk tudatosan és megfontoltan arról, hogy igen, ebbe a közösségbe szeretnék tartozni. A családba beleszületünk; munkát keresünk, találunk, oda beilleszkedünk; az iskolai osztály többnyire véletlenszerűen jön létre, a diákokat legalábbis – az esetek túlnyomó többségében – senki nem kérdezi meg arról, kivel szeretnének egy osztályba kerülni.

Az említett közösségek másik részéhez (sport, hobbi) saját döntésünk alapján kapcsolódunk ugyan, de ezek a közösségek az emberi életnek csak kisebb szeletét érintik. Nincs kizárva természetesen, hogy egy kártyapartneri társulás idővel mélyebb barátsággá és a tagok egész életét átszövő közösséggé alakul, de eredendően nem ez a célja.³

A vallási közösségeknek legalább egy része más módszer szerint születik. (Természetesen sok esetben előfordul, hogy valaki gyermekként belenő szülői közösségébe, de felnőttként akkor is meg kell hoznia saját döntését: tagja kíván-e maradni annak a közösségnek.) Felnőtt emberek az esetek döntő többségében személyes döntések nyomán, kényszer és kötelezettségek nélkül válnak tagjaivá a vallási közösségnek. A személyes és közös döntés pedig végigkíséri a közösség életét: sokszor kell meghozni azt a döntést, hogy igen, én ide akarok tartozni, igen, minden nehézség ellenére itt olyan értékeket találok, és olyan mértékben tudok magam is hasznos lenni, hogy újra és újra döntök: ide tartozom. Vannak olyan közösségek, amelyekben gyakorlat, hogy a tagok bizonyos időre (egy-öt-tíz évre) elköteleződnek – ám ez az elköteleződés is önként vállalt, szabad döntés eredménye. A másik szempont pedig: a vallási közösség nem a tagok életének egy-egy szűk szeletét érintik, hanem a lelki fejlődés elősegítése, az egymás közötti szeretetkapcsolatok megélése és egymás Isten felé segítése révén hatással

³ Vö. Em GRIFFIN (2008): *Együtt-lét: Mitől jó egy csoport?* Harmat Kiadó, Budapest, 25–46.

vannak a teljes személyiségre, annak minden összetevőjére.⁴ A következő összefoglaló táblázat mutatja a vázolt szempontokat.

Közösségek jellemző vonásai⁵				
	Szabad döntés a belépés?	Szabad döntés a bent maradás?	Személyiség érintettsége	Vezető léte
Család (gyerekként)	nem	igen/részben	teljes	igen/részben
Család (házaspárként)	igen	igen	teljes	nem
Munkahely	nem	nem	részleges	igen
Iskola	nem	nem	részleges	igen
Sportegyesület	igen	igen	részleges	igen
Hobbikör	igen	igen	részleges	változó
Vallási közösség	igen	igen	teljes	igen

A vallási közösség tehát – legfontosabb létösszetevői szempontjából – minden más közösségtől különbözik. Nem azt állítom, hogy jobb, eredményesebb, szükségleteket betöltőbb minden más közösségi formánál, de annyi bizonyos, hogy létrejöttében, működésében, viszonyrendszerében más, mint a többi. Ha szempontként mindehhez hozzátesszük, hogy vallási közösségről valójában csak akkor beszélhetünk, ha valamiféle liturgikus szokás, istentiszteleti forma (szentmise, istentisztelet, közös imádság stb.) is összekapcsolja a közösségbe tartozó embereket, akkor ez a különbség még szembetűnőbb.

A közösségek helyzete ma

Ambivalens világban élünk. Egyrészt felbomlóban vannak a hagyományos közösségek, és az értékörzés helyei fogyatkoznak. Egyre többen koncentrálnak a személyiségfejlesztésre, miközben figyelmen kívül hagyják, hogy az embernek alapvetően kapcsolataiban kell jól működnie ahhoz, hogy lelki egészségét megőrizze.⁶ Másrészt hazai és tengerentúli kutatások és könyvek egyaránt alátámasztják, hogy egyre többen szenvednek a magánytól, a kapcsolatokat hiányától.⁷

⁴ Vö. MIKONYA György – SZARKA Emese (2009, szerk.): *Az új vallásos mozgalmak és a pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 9–13.

⁵ A szerző saját táblázata.

⁶ Vö. Elliot ARONSON (2001): *A társas lény*. KJK-Kerszöv, Budapest, 23.

⁷ Ld. GERGELY Zsófia: *A magány és következményei: A boldogtalanság forrása*.

http://magvaranacs.hu/lelek/a_magany_es_kovetkezmeyei_-_a_boldogtalansag_forrása-72841 [letöltve: 2016.11.02.]; *A magányosság „ragályos” érzés és állapot*.

A kérdés, hogyan lehet működő közösségeket létrehozni, illetve a meglévők működését segíteni, javítani. Ebben a gondolkodásban a vallási – és a kutatás szempontjából szűkebben: a keresztény – közösségek élen járnak, hiszen a vallási élet a kereszténység kétezer éves történetében mindig is közösségekben szerveződött (eltekintve a speciális hivatást kapó néhány kivételtől – például a remeték életformájától). A keresztény világot folyamatos gondolkodás jellemzi arról, hogy a közösségek hogyan lehetnek hatékonyabbak.⁸

Az NCD eszközrendszere

Számos elgondolás és módszer létezik világszerte, amely a közösségek életével foglalkozik. Végso soron mindegyik irányzat és metodika ugyanazt a kérdést teszi fel: hogyan lesz egy vallási közösség egészségesebb? Hogyan tudja egy közösség minél jobban betölteni a szerepét? Hogyan lesz egy közösség erősebb, megtartóbb, értékeket egyre jobban átadó?

Kutatási területem e módszerek egyike, a németországi evangélikus teológus, Christian A. Schwarz eszközrendszere, a Natural Church Development (NCD, magyarul Természetes Közösségfejlődés).⁹ Schwarz a kutatás első szakaszában a világ 32 országában több mint 1000 keresztény közösséget vizsgált meg kérdőíves módszerrel, felekezettől függetlenül. Arra kereste a választ, vannak-e általánosan érvényes, kontextusfüggetlen alapelvek, amelyek egy vallási közösség életét, minőségét, működését meghatározzák. Azért így tette fel a kérdést, mert meggyőződése szerint az elsődleges cél nem egy közösség mennyiségi növekedése, hanem a minőségi, mélységi fejlődés. Ennek következményeként, másodlagos célként remélhetjük a közösség mennyiségi gyarapodását. Schwarz nemzetközi, hat kontinensre kiterjedő felmérésének eredményeképpen meghatározott nyolc minőségi jellemzőt, amelyek mentén leírható bármely keresztény közösség állapota:

- (1) szeretetteljes kapcsolatok;
- (2) megerősítő vezetés;
- (3) ajándék- vagy adományalapú szolgálat;
- (4) szenvedélyes lelkiség;
- (5) holisztikus kiscsoportok;

http://www.diagnozis.hu/a_maganyosság_ragalyos_erzes_es_allapot/ [letöltve: 2016.11.02.];

Philip Elliot SLATER (1990): *The Pursuit of Loneliness: American Culture at the Breaking Point*. Beacon Press; ALBERT Fruzsina – DÁVID Beáta (2016): *A magyarországi kapcsolathálózati struktúrák jellemzői 2015-ben*. In: *Társadalomtudományi Szemle*, 3. sz.

http://socio.hu/uploads/files/2016_3/albert_david.pdf [letöltve: 2016.11.02.]

⁸ Vö. Klaus DOUGLASS (2002): *Új reformáció: 96 tétel az egyház jövőjéről*. Kálvin Kiadó, Budapest; illetve ennek összegzése itt: http://www.szepe.hu/irodalom/kedvenc/kc_026.html [letöltve: 2016.11.02.]

⁹ A következőkben leírtak alapja: Christian A. SCHWARZ (2015): *Magától: A természetes növekedés útja*. Harmat Kiadó, Budapest, illetve az NCD International honlapja itt: <http://www.ncd-international.org> [letöltve: 2016.11.02.]

- (6) hatékony struktúrák;
- (7) inspiráló istentisztelet;
- (8) szükségletorientált evangelizáció.

Tapasztalata szerint ezek a minőségi jellemzők minden keresztény közösségben mérhetők, vizsgálhatók. Nincs közöttük hierarchikus viszony, a nyolc minőségi jellemző egyformán fontos egy közösség életében – és a való életben hatnak is egymásra, átfedést is mutatnak egymással. Természetesen a közösség állapotától függ, hogy melyik minőségi jellemző mennyire intenzíven, mennyire építően van jelen a közösség életében. Az egyik jobban, a másik kevésbé jól működik – minden közösség életében másképpen.¹⁰

A kutatás második szakaszába már a világ 86 országának több mint 70.000 közösségét vonta be, és a feltárt minőségi jellemzők meglétét és működését vizsgálta és vizsgálja mind a mai napig (91 kérdéses kérdőív, ötfokozatú skálán kell az adott állításokat a kitöltőnek saját magára vonatkoztatnia; az adott közösség harminc meghatározó, felnőtt tagja, valamint a vezető tölti ki). Minden keresztény közösség, amely elvégzi az NCD Állapotfelmérést, ezt a komplex adatbázist gazdagítja a saját tapasztalataival.

Természetesen nem Schwarz az első és az egyetlen, aki keresi egy vallási közösség összetartó szempontjait¹¹, de a kutatás méretéből fakadóan, valamint komplexitásában és a közösségi élet teljességét lefedő törekvésében egyedülálló, és részletesebb vizsgálatra érdemes.

Az NCD Állapotfelmérés nyomán keletkező adatokat több szinten érdemes vizsgálni. Egyrészt minden országban, ahol az NCD eszközrendszerét használják, hivatkozási alapként kialakítják a nemzeti normát, vagyis az országra jellemző átlagot, amely a felekezeti eloszlást és a területi tagoltságot is figyelembe veszi. A norma alapját adó adatbázist évente frissítik az időközben belépő közösségek adataival, és évente újraszámolják. A nemzeti normához viszonyíthatják magukat a felmérésben részt vevő közösségek.

Az NCD Állapotfelmérés által megismerhető adatokból a nemzeti normán túl kirajzolódik egy-egy közösség saját profilja. Láthatóvá válik, hogy az adott közösségben melyik minőségi jellemző működik a legerőteljesebben (maximumfaktor), melyik a leggyengébben (minimumfaktor), illetve a többi hol helyezkedik el egymáshoz képest.

A *felmérés* után következik a *fejlődés* szakasza, hiszen az eszközrendszernek nemcsak a profil megalkotása a célja, hanem az is, hogy a fejlődni vágyó közösségeket segítse ezen az úton. A fejlesztés praktikusán a minimumfaktorról kezdődik: ahhoz, hogy a közösség egészségesebb lehessen, először ezzel érdemes foglalkozni. Az NCD eszközöket kínál a fejlődéshez, amelyek az adott közösségre szabott tréning formájában hozzáférhetők.

¹⁰ SCHWARZ (2015) i.m. 31–50.

¹¹ Robert SCHNASE (2012): *A gyümölcstermő gyülekezet*. MME–KIA–Harmat, Budapest, 13.

A nyolc minőségi jellemzőből öt fejlesztésére már megszületett egy részletes útmutató könyv és feldolgozási segédkönyv. Ugyanakkor az NCD folyamatában nagy szerepük van azoknak a képzett munkatársaknak, akik trénerként, coachként kísérnek egy közösséget a fejlődés kezdeti időszakában. Munkájuknak az is célja, hogy a közösség megtalálja a saját, hosszú távon is fenntartható útját, és egy idő után kísérő nélkül is képes legyen a fejlődésre. Egy-egy tréning tarthat néhány napig, néhány hétig, vagy akár két évig is – ez az egyéni haladási sebességtől, lehetőségektől függ. A tréning befejezése után – ideális esetben az első felmérés után 12–18 hónappal – pedig érdemes megismételni az NCD Állapotfelmérést, és észlelni a remélhetően bekövetkező változást. Ez jó esetben azt jelenti, hogy a közösségi profilban a nyolc minőségi jellemző más sorrendben helyezkedik el, mint az első felmérés után, de legalábbis a minimumfaktor megváltozott, azon a területen a közösség növekedést tapasztal. Természetesen ezzel együtt jár az is, hogy másik minőségi jellemző kerül az utolsó helyre, de a folyamatos fejlődést épp ez a dinamika tartja mozgásban.

A NCD közösségdiagnosztizáló és fejlesztő folyamatának elemei tehát: (1) A közösség felkészítése az NCD Állapotfelmérésre (előzetes tájékoztatás, online felület megnyitása, meghívók kiküldése); (2) Az NCD Állapotfelmérés elvégzése (a résztvevők online felületen vagy papíron kitöltik az anonim kérdőívet); (3) Az NCD Állapotfelmérés eredményeinek elemzése (a közösség tagjaival közös értelmezés, megértés); (4) Közösségfejlődési terv kidolgozása (a minimumfaktor fényében a közös munka feltételeinek meghatározása, ütemezése); (5) A Közösségfejlődési terv elemeinek megvalósítása (képzett kísérők segítségével a közösség rendszeres találkozóit, egyéni fejlődés, közösségi gyümölcsök); (6) A Közösségfejlődési terv eredményeinek értékelése (a kísérési folyamat meghatározott pontján – egy–másfél év elteltével – a változások értékelése, az újabb NCD Állapotfelmérés előkészítése).

A felmérés *közösségi szinten* történik, a fejlődés pedig az *egyén szintjén* indul. Ennek értelmében szét kell választanunk az NCD közösségpedagógiáját és egyéni pedagógiáját, hogy aztán meglássuk, a kettő hogyan találkozik egymással ismét.

Az NCD közösségpedagógiája

Az NCD pedagógiájában fontos helyet foglalnak el a következő felismerések, amelyek alapvetésként szolgálnak a közösségekkel való munkában:¹²

(1) A jó gyökerek jó gyümölcsöt eredményeznek. Ha a közösségek minőségileg képesek fejlődni, akkor létszámukban is növekedni fognak. Ennek szellemében az NCD eszközei elsősorban a gyökerekre fókuszálnak. Nem azt tekintik elsődleges feladatunknak, hogy mennyiségileg növekvővé tegyenek egy

¹² Vö. Christian A. SCHWARZ (2004): *The 3 Colors of Love*. Emmelsbüll, 4–5.

közösséget, hanem hogy felszabadítsák és mozgásba hozzák azt a minőségi növekedési potenciált, amely minden közösségben jelen van.

(2) Az NCD eszközeinek nemcsak az a céljuk, hogy a résztvevők intellektuális tudását növeljék, hanem hogy az ismeretek mellett segítsenek megtalálni a tudás gyakorlati alkalmazásának lehetőségeit is.

(3) Egy közösség minőségét alapvetően meghatározza az egyén fejlődése, vagyis ahhoz, hogy a közösséget jobban működővé tegyék, a tagoknak elsősorban saját személyiségüket, viselkedésüket, hozzáállásukat kell megváltoztatniuk.

(4) A fejlődés, a növekedés ciklikus folyamatát a következő hat kifejezéssel írja le: megértés – tervezés – tett – meg tapasztalás – észlelés – ellenőrzés – és ismét megértés. Ezeket az elemeket kell végigvizsgálni és megvalósítani ahhoz, hogy a fejlődés elinduljon, illetve ezeket érdemes ciklikusan újra és újra ellenőrizni, hogy a fejlődés folyamatos lehessen.

Ha egy közösség eljutott odáig, hogy a közösségi profil létrejött, a minimumfaktor világossá vált, kezdetét veszi a fejlődés segítése. Ez viszont már egyéni szinten is történik.

Az NCD egyéni pedagógiája

Az NCD által felismert nyolc minőségi jellemző bármelyike lehet egy közösség esetében minimumfaktor. Ha az NCD egyéni pedagógiáját szeretnénk feltérképezni, struktúráját megismerni, egyrészt szemügyre vehetjük a lelkigyakorlatos könyveket. Ezek részletes elemzése egy másik tanulmány témája lehet. E pillanatban a nyolcból öt terület fejlesztő könyve és útmutatója jelent meg angol, német és számos más nyelven; ezek közül nyersfordításban *A szeretet 3 színe* című könyv¹³, illetve a *Hogyan valósítsuk meg életünkben a szeretet 3 színét?* című útmutató érhető el¹⁴, amelyek a nyolc alapelv közül a szeretetteljes kapcsolatok fejlesztését tűzik ki célul. 2017 tavaszán a Harmat Kiadó gondozásában megjelent *A Lélek ajándékainak 3 színe* című könyv hivatalos fordítása¹⁵, amely az ajándék- vagy adományalapú szolgálat területével foglalkozik.

Az egyéni pedagógia elemzésekor a könyvek mellett kiemelhetjük a többnyire havonta megvalósuló közösségi találkozások főbb célkitűzéseit, amelyek elmélyítése kezdetben a közösség mellett álló NCD Kísérők feladata.

(1) A közösség akkor fog fejlődni, ha a tagjai változnak. Ennek felelősségét megérteni, megérezni az első lépés a változás folyamatában.

¹³ SCHWARZ (2004) i.m. [fordítás kéziratban – Süvegesné Rudan Margit].

¹⁴ Adam JOHNSTONE (2008): *How to Implement The 3 Colors of Love in Your World*. Emmelsbüll [fordítás kéziratban – Süvegesné Rudan Margit].

¹⁵ Christian A. SCHWARZ (2017): *A Lélek ajándékainak 3 színe*. Harmat Kiadó, Budapest

(2) Nem csak a közösség vezetőjének dolga a változás elindítása, fenntartása, tovább mozdítása. Minden közösségi tagnak el kell végeznie a saját adományainak megfelelő munkát.

(3) A fejlődés apró, reális, betartható, megvalósítható elhatározásokon keresztül valósul meg. Minden közösségi tag alkalomról alkalomra elhatározást tesz, amely kapcsolatban van a közösség minimumfaktorával.

(4) A folyamat havi találkozóin ezeket az elhatározásokat értékeli a résztvevők közösen, hálát adnak a gyümölcsökért és felmérik az esetleges sikertelenség okait. Közösen tanulnak a tapasztalatokból, miközben megerősödnek a közösség összetartásában, egymást erősítve nyernek új erőt a következő időszak vállalásának teljesítéséhez.

(5) A tapasztalatok megosztása során a közösség tagjai egyre mélyebben megértik az adott minőségi jellemző működését, dimenzióit, egyre otthonosabban mozognak a fókuszba kerülő területen.

(6) A folyamat során igyekeznek megszólítani és a fejlődési folyamatba bevonni olyan közösségi tagokat, akik még nem köteleződtek el a változás mellett.

Összességében tehát az mondható el az NCD egyéni pedagógiájáról, hogy célja a felnőtt, tudatos és felelős keresztény élet kialakításának segítése; a felelősségvállalás alapjainak megteremtése, valamint annak tudatosítása, hogy a változást sem kívülről, sem felülről nem várhatjuk ölbe tett kézzel, hanem azért nekünk magunknak, személyesen és egyénileg is tennünk kell.

Az NCD magyarországi jelenléte

Az NCD gondolatvilága először a Schwarz-könyvek, pontosabban egy könyv révén vált valamivel szélesebb körben ismertté Magyarországon. Még 1998-ban (csupán tíz évvel az NCD Institute németországi megalapítása után) adta ki Rózsás József fordításában a Jánoshalmi Baráti Missziós Szolgálat *A Gyülekezet természetes fejlődése* című könyvet.¹⁶ Akkor ezt a kezdetleges fordítást újabban nem követték, illetve az NCD Állapotfelmérés magyarországi adaptációja is elmaradt. papírokon, kézzől kézre jártak ugyan kérdőívek, ezek szakszerű elemzéséhez azonban hiányoztak az NCD központja által biztosított feltételek.

Ezen a ponton kénytelen vagyok személyes szálát beleszőni a leírásba. 2011-ben nyílt lehetőségünk arra, hogy feleségemmel, Margittal részt vegyünk egy lelkipályázaton. Christian A. Schwarz egyik könyvét dolgoztuk fel, amely a lelkipályázati stílusokat mutatta be – és kérdezett rá személyesen, hogy melyik stílus a mi személyes erősségünk, illetve milyen irányba lenne érdemes növekednünk. Ez volt az első találkozásunk Christian A. Schwarz nevével, és a gondolatvilág, a teológia és a racionalitással kiválóan megférő Szentlélek nyitottság arra sarkallt bennünket, hogy részletesebben is megismerkedjünk az evangélikus teológus

¹⁶ Christian A. SCHWARZ (1998): *A Gyülekezet természetes fejlődése*. BMSZ

munkásságával. Abban is biztosak voltunk, hogy a könyveken kívül az NCD Állapotfelmérést is elérhetővé kell tennünk a magyarországi közösségek számára, mert rövid időn belül átláttuk, hogy ez az önreflexiós folyamat nagyon gyümölcsöző lehet bármely felekezet keresztényeinek életében.

Az NCD eszközrendszerének magyarországi alkalmazásához első lépésként felvettük a kapcsolatot az NCD International németországi központjával. Ahhoz, hogy a magyarországi közösségek is be tudjanak kapcsolódni az NCD Állapotfelmérésbe, első lépésként nemzeti normát kellett létrehozni. A nemzeti norma kialakítása érdekében – az NCD útmutatása alapján – 37 hazai keresztény közösséget mértünk fel az NCD Állapotfelmérés segítségével. A közösségek összetétele kis eltéréssel tükrözte a hazai felekezeti arányokat és a földrajzi változatosságot is figyelembe vettük. Így 19 római katolikus, 6 református, 3 evangélikus, 5 baptista, 2 pünkösdi, 1 metodista és 1 görög katolikus közösség tagjai töltötték ki a kérdőíveket. Összesen több mint 1200 ember vett részt a felmérésben; a papíralapú kérdőívek több mint 120.000 rekordját egy adatfeldolgozó cég által specifikusan erre a feladatra írt program segítségével digitalizáltuk, majd minden egyes rekordot manuálisan is ellenőriztünk.

A felmérések után tudtuk megkötni az NCD Internationallel a magyar nemzeti partnerségről szóló szerződést (az NCD International magyar nemzeti partnere, az NCD Hungary vezetője Süvegesné Rudan Margit), majd a nemzeti norma kialakításában részt vevő közösségek megkapták a saját profiljukról a visszajelzést.

A németországi központ az adatok nyomán kialakította a magyar nemzeti normát, amelyhez mint átlaghoz minden további közösség eredményeit viszonyítja. A nemzeti normát a központ időről időre felülvizsgálja, a beérkező adatok mennyiségének függvényében.

Ezen a ponton érdemes újra felhívnom a figyelmet arra, hogy az eszközrendszer magyarországi meghonosításában jelentős kihívást jelentett és jelent a felekezeti közti nyelvezet megtalálása. A fordítások során számos olyan kifejezést kell használnunk, amelyek másképp szerepelnek a katolikus és másképp a protestáns hagyományban. Ezek közelítése szép és sok konzultációt igénylő feladat. A normaképzés után az NCD Állapotfelmérés kérdőívének szövegét átdolgoztuk, egyértelműbbé és egyszerűbbé tettük. ezzel párhuzamosan a felmérésekhez kapcsolódó weboldalak magyar fordítása is elkészült. Jelentős lépés volt, amikor 2015-ben Christian A. Schwarz *Magától* című összefoglaló kézikönyve megjelent magyarul¹⁷, illetve amikor 2017-ben napvilágot látott *A Lélek ajándékainak 3 színe* című munka¹⁸. Mindkét könyv magyar fordítása komoly lépést jelentett az ökumenikus nyelvezet kialakítása felé.

¹⁷ SCHWARZ (2015) i.m.

¹⁸ SCHWARZ (2017) i.m.

Fontos lépés volt az NCD magyarországi terjeszkedésében, hogy a közösségektől érkező növekvő igény szükségessé tette munkatársak képzését. Ahhoz, hogy egy közösség számára az NCD Állapotfelmérés eredményeit hitelesen és pontosan tudjuk bemutatni, valamint a felmérés utáni fejlődési folyamatot értően tudjuk kísérni, komoly tárgyi tudásra, tapasztalatra, valamint tréneri képességekre van szükség. ezért olyan, egyházi körökben dolgozó trénereknek, coachoknak hirdettünk továbbképzési lehetőséget, akik eddigi életútjuk nyomán jó reménnyel állhatnak az NCD ügye és az NCD-t használó közösségek mellé. Nagyjából húsz munkatárssal gazdagodva vártuk 2017 végén az EFOP 1.3.7. pályázat eredményeit, amelynek nyomán 2018-tól kezdődően több mint harminc közösség kezdte el az NCD-vel való munkát az egész országban. Most, 2018 tavaszán már több mint hetven olyan magyarországi keresztény közösség van, amely valamilyen módon kapcsolatba került az NCD eszközszerével.

Ennek a soha nem látott nagyságrendű tapasztalatszerzésnek az eredményeit az idő előrehaladtával folyamatosan publikáljuk és beépítjük a további folyamatok tervezésébe.

A római katolikus profil elemzése

Természetesen nagy kérdés, milyen eredményeket mutatnak a felmérések. Az elemzés nehézsége az, hogy egy-egy NCD Állapotfelmérés az adott közösség életének minőségi jellemzőit és motívumait vizsgálja. A közösségi eredmények egymással gyakorlatilag összevetetetlenek, hiszen nem is ezzel a céllal készülnek. Egy-egy közösség saját magáról megfogalmazott tapasztalatait tartalmazzák, amelyek kizárólag azt a célt szolgálják, hogy a közösség a saját életében meg tudja határozni, milyen változásokra van szükségük ahhoz, hogy minőségileg növekedő közösséggé válhassanak, így befelé és kifelé egyaránt egyre vonzóbb közösségi életet élhessenek.

Mégis: az elkészült nemzeti norma módot ad összevetésekre. Az eredményeket bemutató grafikonok maguk is használják, feltüntetik a nemzeti norma által meghatározott átlagos értékeket, illetve ehhez mérten rendelkeznek pontértéket az egyes eredményekhez – amint ezt a következő ábrákon is látni lehet majd.

Az értelmezéshez fontos tudni, hogy a kérdések és minőségi jellemzők átlagértéke 50 pont, vagyis ennek az értéknek felel meg a normakialakításban részt vevő közösségek 50 százaléka. Azonban az ábrán szereplő értékek nem százalékhértékek, hanem a 15 pontos standard deviációval rendelkező haranggörbe eloszlásának megfelelő indexértékek. Ilyen módon egy-egy oszlop értéke 100 fölé vagy 0 alá is kerülhet, hiszen egy minőségi jellemzőhöz társított pontérték nem a területre tartozó kérdések eredményeinek egyszerű átlaga. A kutatás eredményeképp különböző szempontú súlyozásokra van szükség, ezek együttes eredménye a végső pontérték.

Ennyi bevezető előrebocsátásával, a kutatás sajátosságait ismerve fogok bele a normaképzésben részt vevő római katolikus közösségek összesített eredményeinek ismertetésébe. Annak ellenére, hogy a közösségek a saját maguk eredményeit kell hogy alapul vegyék, a kutatás szempontjából talán mégsem mindegy, hogy összességében milyen kép rajzolódik ki egy-egy felekezetről. S mivel a normaképzésben 19 katolikus közösség vett részt, egyenként kb. 30 kitöltővel, ez a több mint 500 kérdőív talán érdemes arra, hogy összefoglalóan is elemzésnek vessük alá az általuk szolgáltatott adatokat.

Az NCD Állapotfelmérés eredményeit négy nézőpontból ismerhetjük meg. (1) Összefoglaló kalauz: az eredmények nagy általánosságban való bemutatására alkalmas, a közösségi élet nyolc minőségi jellemzőjének egymáshoz való viszonyát mutatja meg. (2) Helyzetkalauz: a közösségi élet nyolc minőségi jellemzőjének mélyebb elemzését teszi lehetővé; minden terület mélyebb vizsgálatát adja azzal, hogy az adott területre tartozó kérdések egymáshoz való viszonyát is bemutatja. (3) Tapasztalati kalauz: a közösségi élet 24 motívumát vázolja fel, ezek erőssorrendjét mutatja be. A motívumok révén a közösség mindennapi tapasztalataiba nyerhetünk mélyebb betekintést. (4) Távlati kalauz: az NCD International rendelkezésére álló több mint 70.000 közösség adatai és követő vizsgálata nyomán az adott közösséghez leginkább hasonlító közösségek fejlődési ívét alapul véve lehetséges forgatókönyveket vázol fel a várható növekedést illetően. a forgatókönyvek azt veszik alapul, hogy a közösségnek milyen mértékben sikerül, illetve sikerül-e egyáltalán emelnie minimumfaktorát.

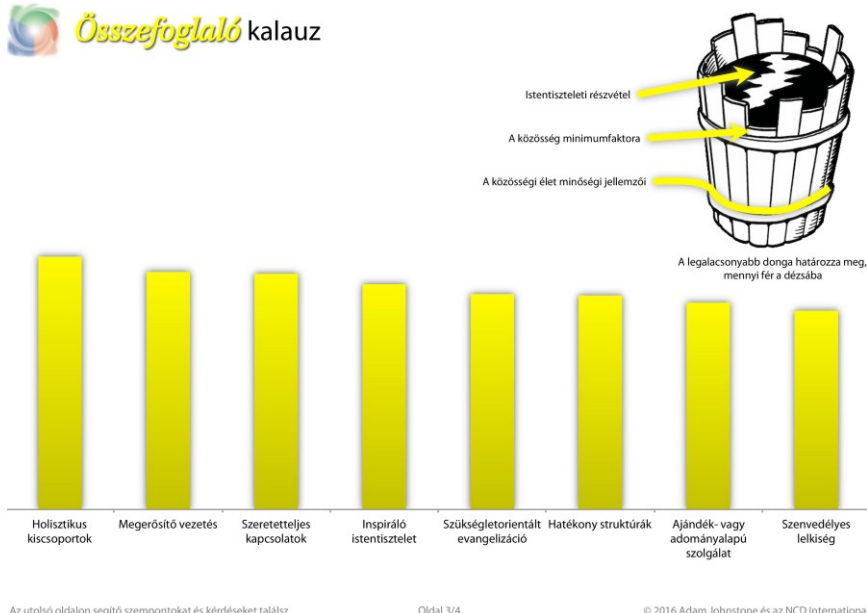
Az alábbiakban az Összefoglaló kalauzra, a Helyzetkalauzra és a Tapasztalati kalauzra támaszkodunk alapvetően grafikonok, valamint másodlagos fontossággal rövid kommentárok révén; a Távlati kalauzt pedig nem vizsgáljuk, hiszen a jövőbeli kilátások feltérképezése összkatolikus szinten jóval kevésbé értelmezhető, mint közösségi szinten.

Az elemzések előtt még egyszer hangsúlyozom, hogy *nem az egész országot reprezentáló* mintáról van szó; mindössze 19 római katolikus közösség mintegy 550 tagjának *helyi* tapasztalatáról. Ennek is köszönhető, hogy nagyon kiugró eltérések az egyes adatok között nincsenek; mégis: a tendenciák ettől függetlenül érdekesnek mondhatók.

A római katolikus közösségek Összefoglaló kalauza

A távlati rátekintést lehetővé tévő grafikonok a közösségi élet nyolc minőségi jellemzőjének sorrendjét mutatják első lépésként.¹⁹

¹⁹ Az elemzés során bemutatott összes grafikon Adam Johnstone és az NCD International tulajdona.



Ez az erőssorrend arra világít rá, hogy a kitöltők tapasztalata szerint a legjobban működő területek a nagy közösségeken belül működő kiscsoportok, alapvetően jó tapasztalatuk van a vezetésről, illetve az emberek közötti kapcsolatokat is meghatározó módon szeretetteljesnek találják. Ez persze nem azt jelenti, hogy ezekkel a területekkel kapcsolatban mindenkinek egyöntetűen nagyszerű tapasztalata van, de azt igen, hogy ha a közösség fejlődését tűzzük ki célul, akkor először a lista másik végén lévő területekkel, a lelkiességgel, a szolgálatokkal és a struktúrákkal lenne érdemes foglalkozni.

Ha a közösségi életet három nagy kategóriával, a kapcsolatok – hit – szolgálatok hármasságával írjuk le, és ebbe a struktúrába belehelyezzük a közösségi élet nyolc minőségi jellemzőjét, akkor meglátjuk azt, hogy a három terület közül melyik tűnik erősnek, és melyik gyengébben működőnek.



Összefoglaló kalauz

A Catholics közösségi életének jelenlegi állapota

2016. július

Legtermészetesebb számkunkra

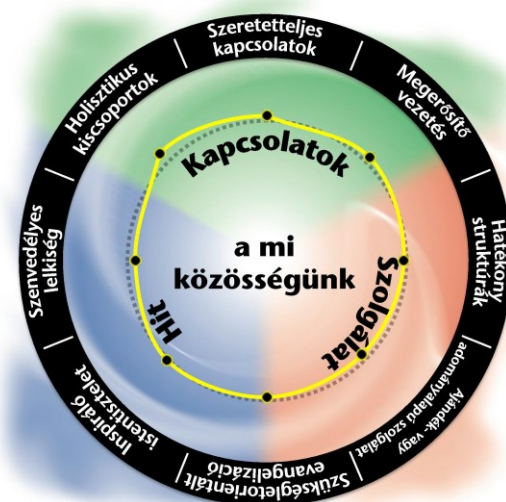
- 1 Holisztikus kiscsoportok
- 2 Megerősítő vezetés
- 3 Szeretetteljes kapcsolatok
- 4 Inspiráló istentisztelet
- 5 Szükségletorientált evangelizáció
- 6 Hatékony struktúrák
- 7 Ajándék- vagy adományalapú szolgálat
- 8 Szenvedélyes lelkiesség

Legkevésbé természetes számkunkra

A közösségek minőségi jellemzőinek jelenlegi állapota

A közösségek minőségi jellemzőinek jelenlegi átlaga

Az utolsó oldalon segítő szempontokat és kérdéseket találasz



Oldal 2/4

© 2016 Adam Johnstone és az NCD International

Ha pedig ezt az amorf ábrát körre alakítjuk, egyértelművé válik, hogy a katolikus közösségek összesített tapasztalata alapján a kapcsolatok felé tolódik el a kitöltők tapasztalata, vagyis a személyes kapcsolatok lehetnek a római katolikus közösségek erősebb jellemzői. Amire pedig leginkább érdemes lenne több figyelmet fordítani, azok a minőségi jellemzők a szolgálatok területén találhatók.

NCD Összefoglaló kalauz

A Catholics közösségi életének jelenlegi állapota



Az utolsó oldalon segítő szempontokat és kérdéseket találsz

Oldal 1/4

© 2016 Adam Johnstone és az NCD International

Összességében megállapíthatjuk, hogy természetesen ideális és tökéletesen kiegyensúlyozott közösség nem létezik (a teológus erre nyilván azt mondaná, hogy egy ilyen mégis van: a Szentháromság), és ez nem is baj. Bármelyik közösség, amely egyensúlyából kibillenve valamely terület felé elmozdul, feladatának tekintheti, hogy az egyensúly felé irányítsa a mozgását. Aztán persze egy másik egyensúlytalanságba érkezik, de éppen ez a folytonos önvizsgálat és alakulás adja a fejlődés dinamikáját. Minden közösségnek mindig lesz minimumfaktora, amellyel foglalkozni érdemes: talán épp ez a folyamatos munka az, amely teret ad Isten alakító tervének.

A római katolikus közösségek Helyzetkalauza

A Helyzetkalauz mélyebb betekintést enged a közösségi élet nyolc minőségi jellemzőjébe, azok részletes elemzését teszi lehetővé. Láthatóvá teszi, hogy egy-egy minőségi jellemző mélyén milyen meglátások húzódnak meg; megmutatja, hogy a kérdőív mely kérdése melyik minőségi jellemzőhöz tartozik, és azt is, hogy az egyes kérdésekre adott válaszok hogyan építenek fel egy-egy minőségi jellemzőt. Az alábbiakban tömören igyekszem az egyes minőségi jellemzők kérdéseinek felületes értelmezését adni – az imént megismert erősségük sorrendjében.

Az ábrák értelmezéséhez lényeges tudni, hogy a magas oszlopok a közösség egészséges működését jelzik, az alacsonyabbak pedig azokra a területekre világítanak rá, amelyek több figyelmet érdemelnének.

A statisztikai módszer következtében néhány kérdést fordított értelemben fogalmaztunk, hogy kiszűrjük a téves kitöltéseket. Ezeket (*neg.*) jelzéssel láttuk el. A negatív értelemben megfogalmazott kérdésekre adott válaszokat fordított előjellel építi be a visszajelzés, ami azt jelenti, hogy ezek esetében is a magas oszlop az egészséges működést, az alacsonyabb oszlop pedig a nagyobb figyelmet igénylő területet jelöli.

Lássuk ezek után a közösségi élet nyolc minőségi jellemzőjének részletesebb elemzését – a normaképzésben részt vevő 19 római katolikus közösség összesített adatainak tükrében.

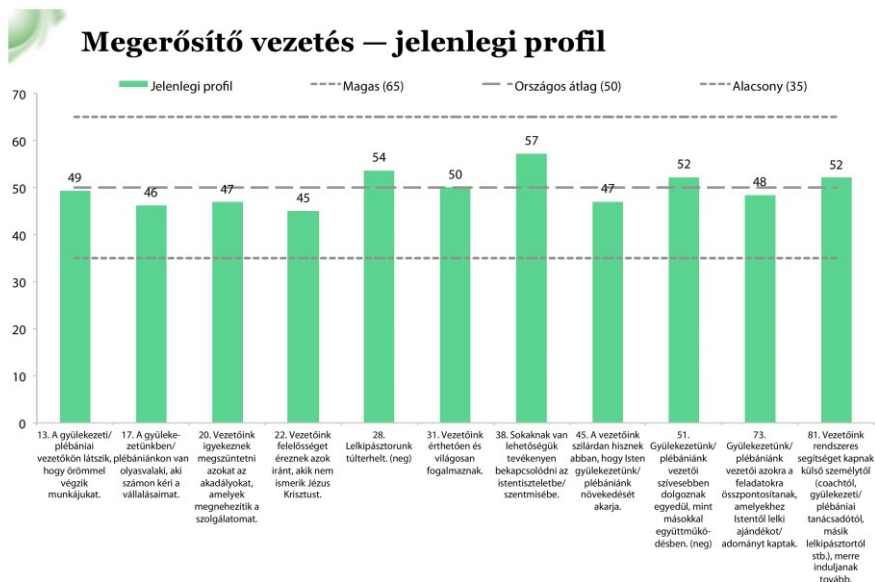
(1) A *holisztikus kiscsoportok* területe arra világít rá, vajon a nagyobb közösségen – plébánián – belül működő kisebb csoportok mennyire képesek a tagok egész lényét megmozgatni, bevonni.



Összességében elmondható, hogy bár az oszlopok nagy eltérést nem mutatnak egymástól, mégis látszik, hogy a személyes növekedést, a sokszorozódást, az imádságban való együttlétet és a bizalmat meghatározónak tekintik a kitöltők.

Ugyanakkor a kiscsoportok vezetőinek képzése, illetve a témaválasztás lehetne a jelenleginél jobban igazodó a tagok igényéhez.

(2) A *mege erősítő* vezetés területének legfontosabb kérdése az, hogy vajon a közösség vezetői (nem csak a plébános vagy az egyszemélyű vezető!) képesek-e erőt adni a tagoknak, tudnak-e támogatók, visszajelzést adók, energiát sugárzók lenni.



www.ncd.hu

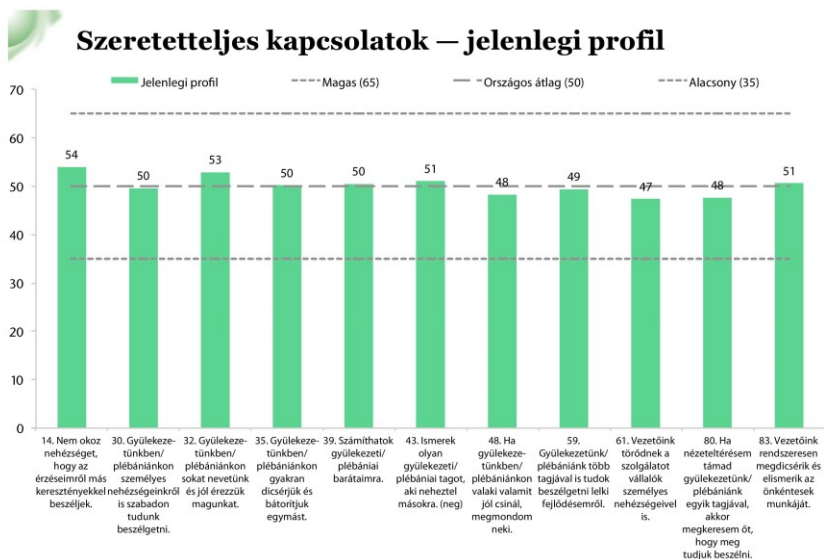
Oldal 8/30

© 2016 Adam Johnstone és az NCD International

Előnyként látjuk a grafikonon, hogy az istentiszteletbe (szentmisébe) sokaknak van lehetőségük tevékenyen kapcsolódni, valamint a közösség papja alapvetően megszólítható a feladatai ellenére is. A vezetők ráadásul nem idegenkednek a csapatmunkától.

Fejlesztendő terület lehet az evangelizációs munka, a vállalkások számon kérése, annak kifejezése, hogy Isten növekedést szán a közösségünk számára, illetve a vezetői munka örömeinek kifejezése.

(3) A *szeretetteljes kapcsolatok* területét vizsgálva az derül ki egy közösségről, hogy a tagok mennyire kötődnek egymáshoz, mennyire tudnak megnyílni egymás előtt, és alapvetően elfogadottnak, megbecsültnek érzik-e magukat, a bizalom légkörét tapasztalják-e a közösségükben.



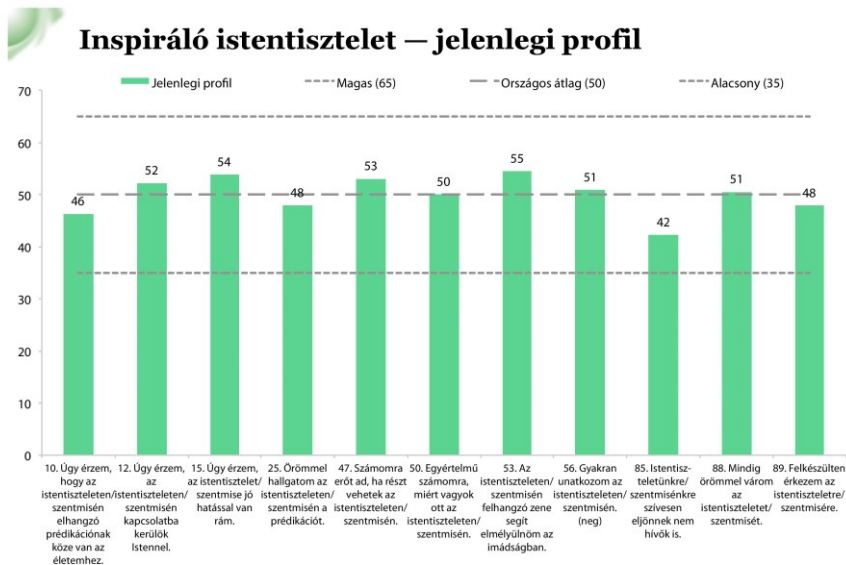
www.ncd.hu

Oldal 15/30

© 2016 Adam Johnstone és az NCD International

Úgy tűnik, az érzésekről való őszinte megosztás, a derű, a megerősítő visszajelzések erősségei a kitöltők közösségeinek. A személyes dicséret, a neheztelések kezelése, illetve a vezetők részéről tapasztalható érdeklődés területén lenne érdemes keresni a fejlesztendő készségeket.

(4) Az *inspiráló istentisztelet* arra keres választ, vajon az istentisztelet lehetővé teszi-e, segíti-e a Lélek beáradását a résztvevők szívébe, közelebb vezeti-e őket Istenhez, ad-e számukra tapasztalatot Istennel való kapcsolatukról.



www.ncd.hu

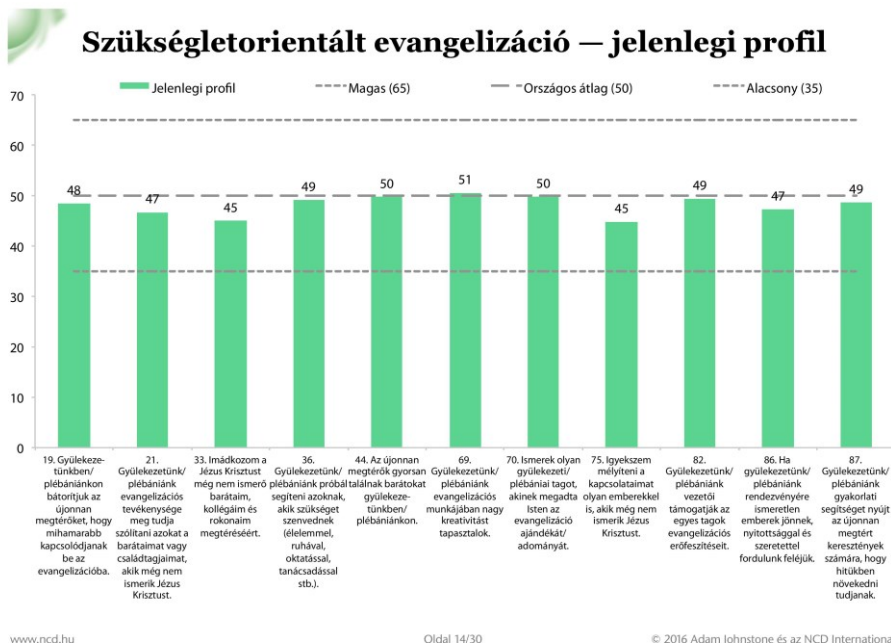
Oldal 12/30

© 2016 Adam Johnstone és az NCD International

Az eredmények nyomán az látható, hogy a válaszadók többsége számára a zene segítséget jelent az elmélyülésben, jó hatással van rájuk a szentmisén való részvétel, erőadó és Istennel kapcsolathoz segítő alkalmak ezek.

A prédikációkról már megoszlanak a vélemények. Kevésbé érzik, hogy életközeli lennének, illetve csekélyebb az öröm szintje is. A legalacsonyabb értéket ezen a területen a nem hívők bevonása kapta, erre a kérdésre a szükségletorientált evangelizáció témájánál érdemes még visszaemlékeznünk.

(5) A *szükségletorientált evangelizáció* egyrészt arra kérdez rá, egyáltalán rajta van-e a feladatink listáján az evangelizációs törekvés, másrészt érzékenyek vagyunk-e mások szomjúságára, valódi szükségletére – vagy a saját legkényelmesebb utunkat választjuk, hogy eljussunk hozzájuk.



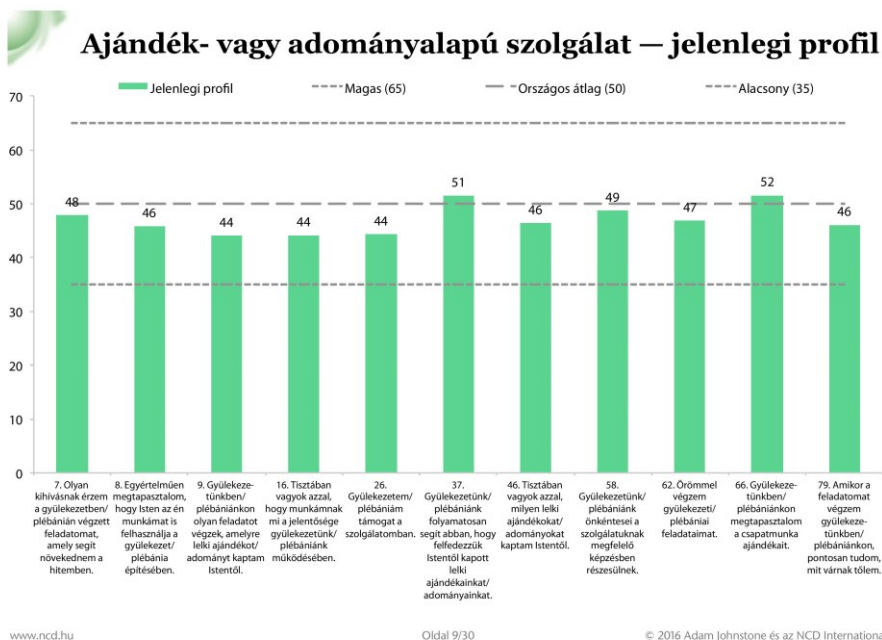
Úgy tűnik, a kitöltők látnak kreativitást a közösségek evangelizációs munkájában, még ismernek is evangelizáció ajándékával megáldott embereket, a személyes hozzáállásuk azonban már kevésbé aktív: kevésbé imádkoznak a nem hívő ismerősökért, és kevésbé keresik velük egyáltalán a kapcsolatot.

(6) A *hatékony struktúrák* területe azt vizsgálja, vajon a közösségben meglévő szerkezet, vezetési, irányítási, kommunikációs struktúra inkább akadályozza, vagy inkább segíti a közösség legfőbb célját: az istenkapcsolat építését.



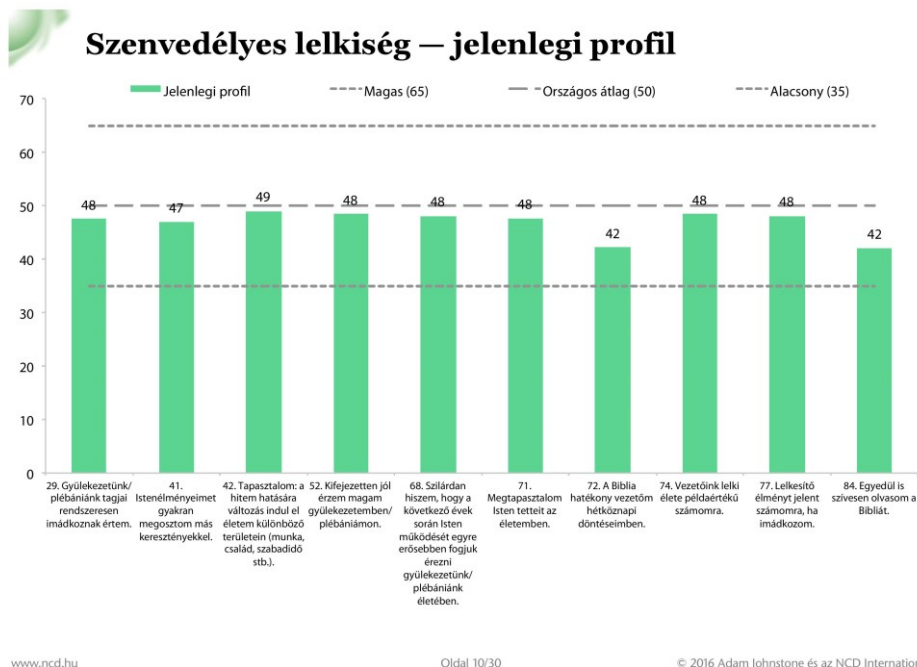
Szerkezetileg úgy tűnik, alapvetően jól működőnek ítélik a kitöltők a saját plébániájukat. ugyanakkor árulkodók azok az alacsonyabb értékek, amelyek nem a pontos együttműködést, hanem a struktúra mögötti lélek meglétét firtatják.

(7) Az *ajándék- vagy adományalapú szolgálat* legfőbb kérdése, vajon tudom-e, milyen ajándékkal, talentummal, képességgel, tehetséggel áldott meg Isten, és ezt tudom-e a közösség érdekében használni – a közösség pedig segít-e a saját talentumaim kibontakoztatásában.



Az összesített kép szerint a csapatmunka ajándékát megtapasztalják a kitöltők, illetve úgy látják, a közösség segíti őket abban, hogy felfedezzék, Isten milyen adománnyal ajándékozta meg őket. Másrészt ugyanakkor még nem teljesen egyértelmű, milyen ajándékot kellene vagy lehetne is használniuk a közösségi szolgálatban – és az is szembeötlő, hogy kevesebb pontot kapott az örömmel végzett szolgálat tapasztalata.

(8) A *szenvedélyes lelkiség* a személyes istenkapcsolat kérdését veti fel. Azt, hogy a közösség támogatja-e tagjait abban, hogy megtalálják saját legrövidebb útjukat Istenhez, és hogy gazdagságnak tekinti-e a különböző lelkiségi stílusok sokszínű jelenlétét a közösségben.



Az ábra alapján azt látjuk, hogy szinte egy vonalban helyezkednek el az oszlopok, kettő kivételével. E kettő azonban nyilván szorosan összefügg egymással: arra kérdeznék rá, a Biblia mennyire hatékony vezetőm a mindennapokban, illetve hogy egyedül is szívesen olvasom-e a Bibliát. Úgy tűnik, a felmérésben részt vevő közösségekben a Szentírás ismerete és használata a leginkább fejlesztésre szoruló terület.

Eddig tehát a közösségi élet nyolc minőségi jellemzője – ami a római katolikus közösségeket illeti. Fontos megjegyeznünk, hogy a nyolc minőségi jellemző egyes mozzanatai egymást keresztezve is összefüggnek egymással, valójában egyik sem vizsgálható a többi ismerete nélkül. A fenti vázlatos elemzésen túl a figyelmes szemlélő még számos összefüggést, párhuzamot és ellentétet fedezhet fel az adatok között.

Összességében elmondható, hogy a bemutatott szempontok és eredmények természetesen messziről sem tükrözik, nem is tükrözhetik minden római katolikus plébániai tag tapasztalatát. Lehet, hogy sok esetben éppen ellenkező élményei vannak az egyes tagoknak. Ezek az eredmények egy nem reprezentatív,

ugyanakkor meglehetősen nagy mintán készült kutatás összefoglaló számai, amelyek meg sem közelíthetik az egy közösségen belül elvégzett felmérés relevanciáját. Talán mégis figyelemre méltók és elgondolkodtatók.

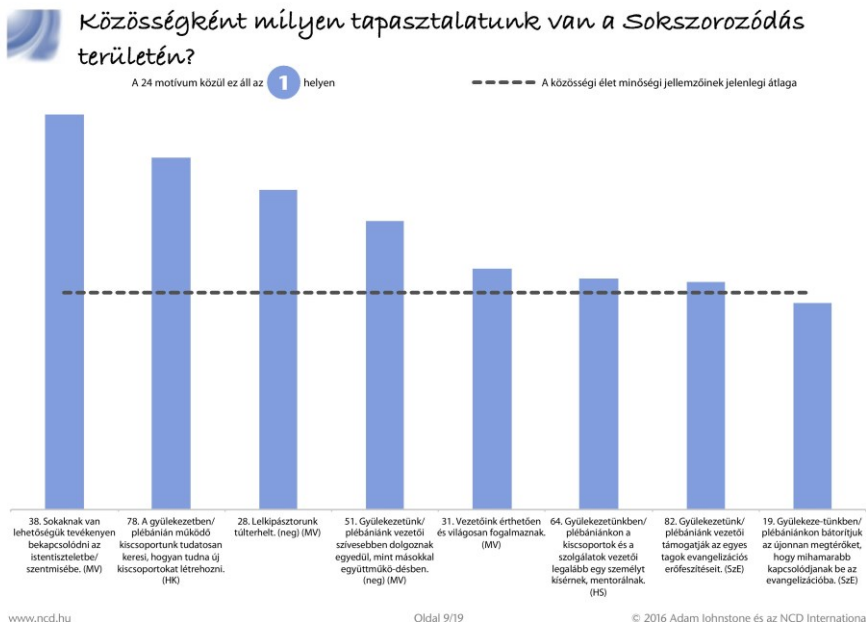
A római katolikus közösségek Tapasztalati kalauza

A Tapasztalati kalauz ugyanazokból az adatokból kiindulva másik metszetben vizsgálja a kapott válaszokat. A közösségi élet nyolc minőségi jellemzője után 24 olyan mindennapi tapasztalatot sorakoztat elénk, amelyek meghatározzák a közösség mindennapjait, hozzáállását, viszonyulásait. Az alábbi ábrán ezeket a motívumokat látjuk erősrendben, a nyolc minőségi jellemzővel párhuzamosan.



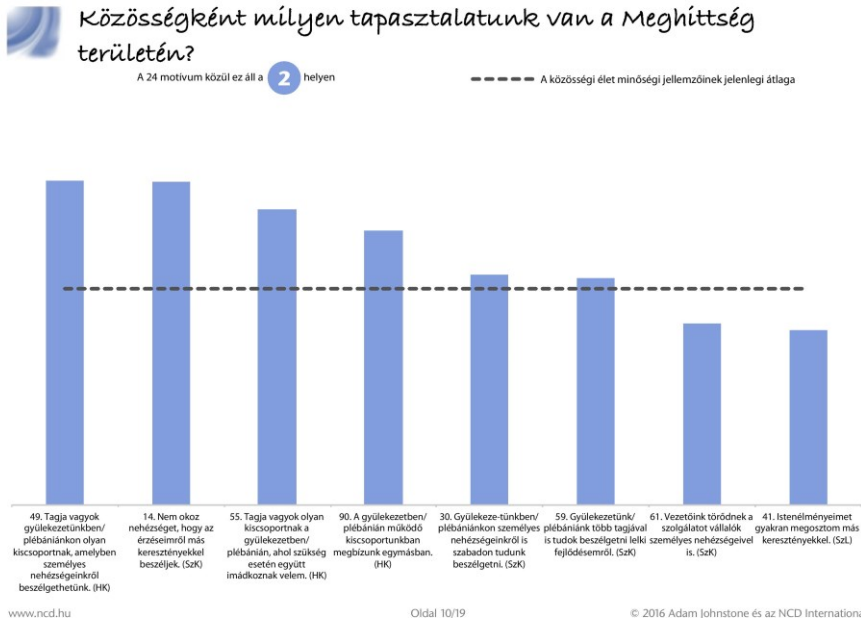
Érdemes megnézni, vajon mutatnak-e összefüggést a motívumok a minőségi jellemzők előbb megismert mélységeivel.

(1) Most pedig lássuk az első és az utolsó három motívum kérdésekre bontott grafikonját. Ezeken az oldalakon az adott motívumhoz tartozó kérdések erősorrendben szerepelnek, és egy kérdés akár több motívum összetevői között is feltűnhet. Először a *sokszorozódáshoz* tartozó kérdéseket nézzük.



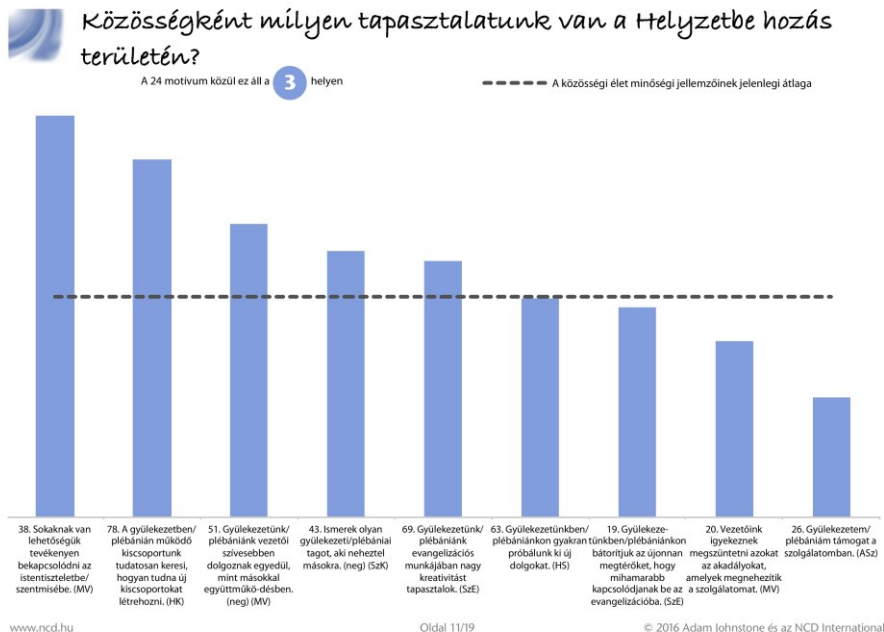
A bekapcsolódás, a csapatmunka lehetősége adott, ugyanakkor az evangelizáció terén kevesebb lelkesedés tapasztalható.

(2) A meghittség szintén erőssége a katolikus kitöltők közösségeinek.



A személyes élet és érzések megosztása, a bizalom ennek a területnek a fő erősítője, ugyanakkor a vezetők törődése erősíthető lenne.

(3) A helyzetbe hozás a harmadik legerősebb motívum.



Sajátos megfigyelni, hogy a szolgálatok vállalása egyrészt erősíti ezt a képet, másrészt viszont éppen az akadályok vezetői felszámolása vagy a közösség támogatása kapott alacsonyabb értékeket.

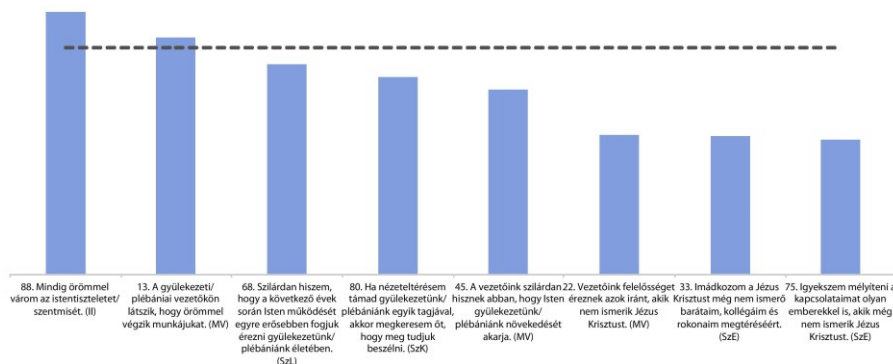
(4) Most pedig következzen a három utolsó motívum, amelyekre a legtöbb figyelmet lenne érdemes fordítani. 22. helyen áll a *remény* területe.



Közösségként milyen tapasztalatunk van a Remény területén?

A 24 motívum közül ez áll a **22** helyen

----- A közösségi élet minőségi jellemzőinek jelenlegi átlaga



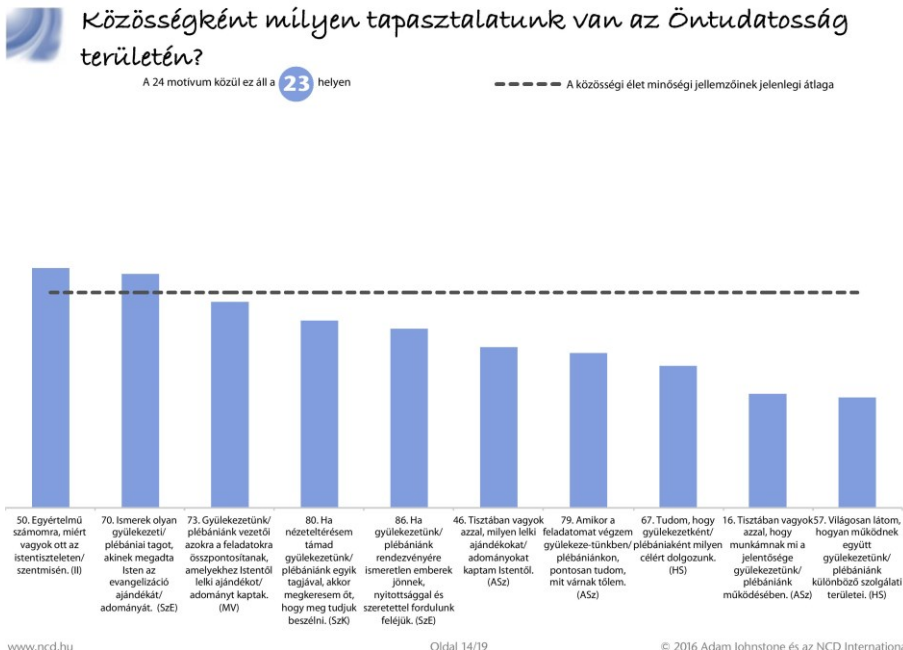
www.ncd.hu

Oldal 13/19

© 2016 Adam Johnstone és az NCD International

Szembetűnő az öröm hiánya a vezetők és a közösségi tagok életében egyaránt, illetve az evangelizációs út hanyagolása.

(5) 23. helyre került az *öntudatosság* motívuma.



Vajon mennyire ismerem a saját közösségem célkitűzését, felépítését, saját hitem sarokköveit? Az ábra szerint ebben a folyamatban bőven akad még kihívás.

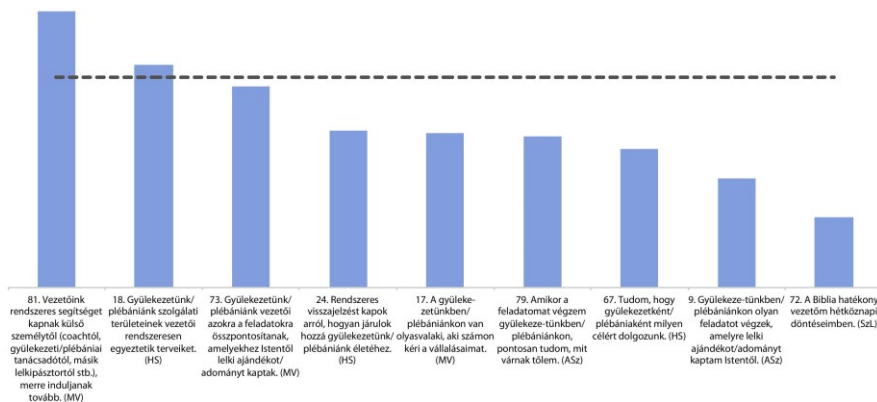
(6) Utolsó helyen áll az *elszámoltathatóság* motívuma.



Közösségként milyen tapasztalatunk van az Elszámoltathatóság területén?

A 24 motívum közül ez áll a **24** helyen

----- A közösségi élet minőségi jellemzőinek jelenlegi átlaga



www.ncd.hu

Oldal 15/19

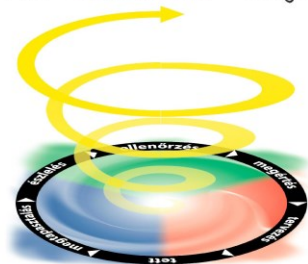
© 2016 Adam Johnstone és az NCD International

Egyrészt ez is strukturális kérdés, másrészt pedig a visszajelzés, a szolgálati területek tudatosításának kérdése is. Ha feladatot keresne magának ez a fiktív közösség, ezen a területen biztosan találna tennivalót.

A római katolikus közösségek feladata

Nagy vonalakban átnéztük a normaképzésben részt vevő római katolikus közösségek összesített eredményeit. Az utolsó, összegző ábrán mindazokat a területeket, minőségi jellemzőket és motívumokat látjuk, amelyek feladatként állhatnak a katolikus közösségek előtt. ezekkel a területekkel lenne érdemes foglalkozni ahhoz, hogy a növekedés beindulhasson.

NCD cikluskezdő – a saját tervem



**Közösségünk számára
jelenleg kihívást jelent**

Szolgálat
Szenvedélyes lelkiség
Elszámoltathatóság
Öntudatosság
Remény



**A fentiek közül melyik az,
amelyik esetében még szükséged van további elmélyülésre?**

www.ncdchurchsurvey.org/cycle-starters

www.ncd.hu

Oldal 17/19

© 2016 Adam Johnstone és az NCD International

Hogy az egyéni és közösségi munka pontosan hogyan indul el és mit céloz ilyen esetben, arra egy másik alkalommal tudok bővebben kitérni. Most nem maradt más hátra, mint gyors összefoglalót adni az elmondottakról.

Összefoglalás

Az előző oldalakon képet adtam az NCD eszközrendszeréről, illetve arról, hogy pontosan milyen lehetőséget kínál egy közösség és a közösség tagjai számára. Ennek kapcsán különös hangsúllyal mutattam be az eszközrendszer pedagógiai vonatkozásait: azt, hogy milyen képet alkot a közösségről, a tagokról, milyen lehetőséget lát arra, hogy a személyiség fejlődni tudjon, illetve ez a fejlődés milyen módon lehet hasznára a teljes közösségnek.

Kiderült, hogy az egyéni fejlődést elsődlegesnek tekinti, amely tanuláson, személyes felmérésen, a felmérés eredményeinek elemzésén, és az elemzés nyomán kialakuló gyakorlatozáson és személyes meg tapasztaláson keresztül vezet. A személyes kiválóság növekedése nyomán pedig a közösség is növekedésnek indulhat – elsősorban minőségében; később, ennek következményeként pedig mennyiségileg is.

Végül a normaképzés 19 katolikus közösségének adatai alapján mutattam be egy közösségi profil felépítését, illetve a kirajzolódó erősségeket és fejlesztendő területeket – hangsúlyozva, hogy az egyes közösségek jellemzői nagy mértékben eltérhetnek egymástól és az összesített képtől.

SZABÓNÉ PONGRÁCZ PETRA
A JÖVŐ, MELY MÁRA MÁR A JELEN.
TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT/ENYHE FOKÚ
INTELLEKTUÁLIS KÉPESSÉGZAVART MUTATÓ FIATALOK
NYOMONKÖVETÉSES VIZSGÁLATÁNAK TERVEZETE

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr
pongracz.petra@sze.hu

Elméleti bevezetés

Serdülőkor-jövőorientáció

Az érzelmi, szociális kapcsolatteremtési, önállósodási folyamatok, a kortárs viszonyokban megjelenő változások, az érési jelenségek, az önértékelés átalakulása, a társadalmi integrációs próbálkozások, a generációs konfliktusok mind-mind a serdülőkor fontos történéseihez tartoznak.¹

Mindezek mellett a serdülőkort a jövőről való gondolkodás, a jövőbenezés kitüntetett életszakaszaként is számon tartjuk. Ebben az átmeneti időszakban válik a többnyire jelenorientált gyermek, jövőorientált felnőtté. Számos környezeti feltétel segíti ennek alakulását. Ilyen például a stabil családi, társadalmi, politikai környezet, mely sokfajta cselekedetben előrevetíti a jövőt, az iskoláztatás, mely a célok kitűzésére, az élvezetek későbbre halasztására, az elvont gondolkodásra tanít, de hatással lehet rá a jövőorientált szerepmintákkal való találkozás, valamint a megtapasztalt siker érzete is. Siker, mely motivál, valamint további lendületet ad a jövőre nézve.²

A különböző tudományterületek más-más fogalmat használnak annak a képnek a leírására, körülírására, melyet az egyének a jövőről alkotnak: jövő orientáció, jövő perspektíva, jövőkép, lehetséges énünk.....³

A jövőkép számos dimenzió köré szerveződhet: munkahely, tanulmányok, család, baráti kapcsolatok, birtokolt javak, életminőség, szabadidő.

A jövőt, a múlthoz hasonlóan soha nem tapasztaljuk meg közvetlenül. Egy pszichésen megalkotott lelkiállapotként tekinthetünk rá, melyet reményeinkből, féltrejeinkből, várárázááinkból alkotunk, alakítunk.⁴ Merre szeretnének menni? Hová akarunk eljutni? Milyen útvonalat szeretnének elkerülni? Nem minden jövőről való gondolkodás célirányos, hiszen jó néhány közülük olyan jövőbeli

¹ LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (2017): *Intellektuális képesséázavar és pszichés fejlődés*. Medicina, Budapest

² ZIMBARDO, Ph. – BOYD, J. (2012): *Időparadoxon*. Hvg, Budapest

³ SEGNER, R. (2009): *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer, New York

⁴ ZIMBARDO (2012) i.m.

elképzeléseket tartalmaz, amely nem körvonalaz specifikus terveket, állomásokat, reményeket.⁵

Általános értelemben a jövő-orientáció „arra vonatkozik, hogy az emberek miképp látják jövőjüket elvárásaik, céljaik, standardjaik, terveik és stratégiáik összefüggésében”.⁶

Nurmi⁷ értelmezése alapján a jövőorientáció egy pszichológiai folyamat, melyben három egymástól elkülöníthető tényező játszik fontos szerepet: a motiváció, a tervezés és az értékelés. A motiváció tulajdonképpen a motor, mely aktivizál, előrevisz. A tervezés és az értékelés során felállítódik az esetleges kivitelezés lehetőségességének, valóságosságának rangsora. Milyen feltételek adóttak, melyek azok, amelyek hiányoznak, mi az, ami elérhető, mi az, ami megoldható, miben kell fejlődni, min kell változtatnom?

Seigner⁸ jövőorientáció fogalma egy 3 dimenzióból álló, az élet minden területén érvényesnek mondható modellben ábrázolható. A három dimenzió a jövőorientáció kognitív, motivációs és viselkedéses oldalát fedi le, melyek egymásra kölcsönösen hatással vannak.

A különböző nézőpontok azonban egységes szemléletet képviselnek abban, hogy a jövőorientáció a személyiségfejlődés, valamint az egyéni viselkedés szempontjából rendkívül fontos. A jövővel kapcsolatos gondolatok megismerése sok területen a magatartás előrejelzőjévé válhat, mely segíthet a megértésben, de a megfelelő irányú beavatkozásban egyaránt.⁹

Serdülőkor-intellektuális képességzavar

A gyermekkor végét jelentő időszak különösen nehéz az intellektuális képességzavart mutató/értelmi fogyatékos fiatalok életében. Szocializációjuk során számos nehézséggel szembesülnek, több területen is intenzívebb segítséget igényelnek. A függetlenedés vágya náluk is megjelenik. Az énkép és a személyes identitás fejlődése számos pozitív változást eredményez, de ugyanakkor újabb problémák felszínre törését is generálhatja. Mindezek nagyban függenek a korábbi integrációs tapasztalatoktól, valamint a fiatalot körülvevő családi, iskolai környezettől. Az enyhén sérült fiatalok gyakran fájdalmasan élik meg saját képességeik határait. A szociális összehasonlítás során kapott negatív visszajelzések beépülnek énképükbe, alacsony önértékeléshez vezetnek. A

⁵ SEIGNER (2009) i.m.

⁶ SALLAY Hedvig (2003): *A szülői nevelés hatása serdülők jövő-orientációjának alakulására*. In: *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 389.

⁷ NURMI, 1998, Id: MESTER Dolli (2013): *A jövő-orientáció háttértényezőinek vizsgálata főiskolai hallgatók körében*. Doktori (Ph.D.) értekezés (2018.03.05)
https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/169963/Mester_Dolli_Ertekezés-t.pdf?sequence=5

⁸ SEIGNER, 2009, Id: MESTER (2013) i.m.

⁹ BATHÓ Edit – FEJES József Balázs (2013): *Többségi, hátrányos helyzetű és tanulásban akadályozott 8. évfolyamos tanulók jövőképe*. In: *Iskolakultúra*, 7-8. sz.

gondolkodási teljesítmények a képességszavar súlyosságától függően változatosan alakulnak, de minden esetben érvényesül a kognitív funkciók működésének nehezítettségét előidéző intellektuális korlát.¹⁰

Milyen célokat tűznek ki a fiatalok maguk elé? Mit szeretnének elérni? Egy-egy életszakasz lezárulása előtt ők választót előtt állnak: Hogyan tovább?

Bathó Edit és Fejes József Balázs¹¹ többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű 8. évfolyamos tanulók jövőképét, valamint annak alakulásában szerepet játszó háttértényezőket vizsgálták. Feltételezésük szerint, a sajátos nevelési igényű tanulók jövőképe kedvezőtlenebb a másik két vizsgált csoport tanulóihoz képest, melynek okaként számos tényező említődik. Például a sajátos nevelési igény, mint stigma, annak énképre gyakorolt hatása, valamint a szegregált iskoláztatás utáni lehetőségek korlátozott volta.

Az enyhe intellektuális képességszavart mutató fiatalok jövőképének alakulásában szerepet játszó fontos tényező: az iskola

A szegregált intézménybe járó fiatalok hátránnyal indulnak. Nagy részük veszélyeztetett, lépten-nyomon előítéletekbe ütköznek. A szegénység, a kisebbségi lét, a fogyatékoság nagyon sok esetben észrevehetően megjelöli az embert. Az oktatási intézmények feladata az ismeretátadás, a nevelés, a személyiségfejlesztés mellett a társadalomba való be- illetve visszaillesztés.¹² A stigmatizáció miatt e gyermekek, fiatalok társadalmi integrációja még nehezítettebbé válik.

A tanulásban akadályozott/enyhe fokú intellektuális képességszavart mutató tanulók döntő többsége az általános iskola elvégzése után szakiskolákban folytatja tanulmányait. Az iskolában olyan szakmák oktatását végzik, melyet a sajátos nevelési igényű tanulók is el tudnak sajátítani és azzal esélyük is van elhelyezkedni. A munkaerő-piaci helyzet állandó alakulása azonban e szakmák életesélyeire is hatással van, állandó megújulást követelve.

Gerő – Csanádi – Ladányi kisegítő iskolába járó fiatalok nyomkövetéses vizsgálatában megállapította, hogy bár a fiatalok többségének sikerült munkába állni, azonban nagyobb eséllyel kerültek a társadalom periferiájára, könnyebben váltak munkanélkülivé hasonló képességű, többségi iskolába járó társaikhoz képest. Az objektív tényezők mellett, a szubjektív hátrányok, a gyermekkori sérelmek, a kortárscsoport kiközösítő magatartása a későbbi életútra szintén rányomta bélyegét.¹³

Ha a társadalmi esélykülönbségek tárgyalásánál átlépünk egy időorientációk által tagolt térbe láthatjuk, hogy az időorientációbeli különbségek az iskolában,

¹⁰ LÁNYINÉ (2017) i.m.

¹¹ BATHÓ – FEJES (2013) i.m.

¹² ANDORKA Rudolf (2002): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest

¹³ GERŐ – CSANÁDI – LADÁNYI (2006): *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest

mint alrendszerben is egyenlőtlenségekké válhatnak. Az iskola a jövőre orientált középrétegnek előnyt biztosít, hiszen e szemléletmódot támogatja, helyezi előtérbe. A társadalmi egyenlőtlenségek és az iskolai teljesítmények együttes vizsgálatakor így viselkedésbeli különbségek is felfedezhetők. Az iskola szervezeti rendjébe zárt idő normakövetést kíván. Az iskola működését a ciklikus idő rendezi, mely a lineáris időt osztja fel. A ciklikus idő feladatokhoz rendelve emeli normává az iskolai boldoguláshoz, előmenetelhez szükséges tervezést. A lineáris időt tölti meg tartalommal. A normakövetőket jutalmazza, a normaszegést bünteti. Büntetés lehet egy rossz jegy, de akár az évisméltlás is, vagy a bizonyítvány meg nem szerzése is.¹⁴

A hátrányos helyzetű gyermekekkel szembeni diszkrimináció a velük szemben támasztott elvárásokban is tetten érhető. Azok a gyermekek, akiket tanáraik ügyesnek és értelmesnek tartanak, sokkal jobb esélyekkel indulnak a későbbiekre nézve, mint azok a gyermekek, akik habár hasonló értelmi képességgel rendelkeznek, mégis kevésbé élvezték pedagógusaik támogató hozzáállását. A pedagógusi attitűd önbeteljesítő jóslattá válik.¹⁵

Hogyan valósul meg mindez a mindennapi gyakorlatban? A negatív elvárások közvetítését számos apró mozzanat szolgálhatja. A kevesebb figyelem, a szemkontaktus hiánya, a hibák túlértékelése vagy az erények figyelmen kívül hagyása mind-mind az iskolai teljesítmény hanyatlásához, negatív beállítódáshoz vezethetnek.¹⁶

Fontos hangsúlyozni, hogy a pedagógia szakértelem felelőssége óriási. Olyan nevelési környezet megteremtése válik szükségessé, ahol az iskola időnormája követésre érdemessé válik. Ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy az egyén számára a jelen jövőbe fordul, belátja és megérti az iskolai évekbe való befektetés szükségességét és lehetőségét.¹⁷

A „megéri nekem” érzése pedig nem csak motiváló erővel bír, hanem hozzájárul az egyén egységes koherencia érzetéhez is. Mit is jelent a koherencia érzet? Egyfajta bizalomérzést az iránt, hogy az élet során a külső és belső környezetből jelentkező ingerek, hatások az egyén számára előreláthatóak és értelmezhetőek, az ezek által támasztott követelményeknek való megfeleléshez elegendő erőforrással rendelkezik, valamint kihívásnak értelmezi a követelményeknek való megfelelést, foglalkozást. Összefoglalva az átláthatóság, a megvalósíthatóság és az értelemmel telítettség együttes érzését.¹⁸

¹⁴ MELEG Csilla (2009): *Időorientációk és esélykülönbségek*. In: PUSZTAI G. – RÉBAY M. (szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Csokonai Könyvkiadó, Debrecen

¹⁵ SIDIANUS, J. – PRATTO, F. (2005): *A társadalmi dominancia*. Osiris Könyvtár, Budapest

¹⁶ SIDIANUS – PRATTO (2005) i.m.

¹⁷ MELEG (2009) i.m.

¹⁸ VARGA Károly (2005): *A szalutogenezisről – képből és fogalomban*. In: *Egészségfejlesztés*, 3. sz.

A kutatás első lépése: visszatekintés

A vizsgálati helyszín és a minta bemutatása

Egy 2006-ban végzett kutatás során egy Győr-Moson-Sopron megyei nagyváros szegregált intézményébe járó 45 tanulásban akadályozott/enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató felső tagozatos tanuló kérdőíves felmérésére került sor. A kérdőív kérdései három fő téma köré csoportosultak. Az első részbe a családdal, életkörülményekkel, szabadidővel, a másodikba az iskolai élettel, a harmadikba pedig a jövőbeli tervekkel kapcsolatos kérdések kerültek. A jövőbeli tervek feltérképezésének középpontjába az esélyteremtő tevékenységek között kiemelkedően szerepet játszó iskolai továbbtanulási valamint a későbbi munkavégzési szándékot állítottuk. Ezek azok a fő területek, melyekkel kapcsolatos vélekedések, elképzelések leginkább befolyásolhatják, előrevetíthetik a későbbi boldogulás esélyeit.

A 45 tanulóból 24 fiatallal félig strukturált interjú is készült, melynek vázát a kérdőív kérdései alkották, de közben rendkívül sok kapcsolódó téma merült fel, kiegészítve ezzel a leírtakat. Olyan tartalmak is felszínre kerültek, amelyek az esetleges fogalmazási nehézségek miatt a kérdőívben rejtve maradtak.

20 nyolcadik osztályos tanuló pedig fogalmazást is készített, Életem 20 év múlva címmel.

A kérdőíves felmérés eredményeinek összefoglalása

Demográfiai jellemzők

A mintába került tanulók főbb demográfiai jellemzőit vizsgálva láthatjuk, hogy 11 és 19 éves kor közötti fiatalok vettek részt a kutatásban. Minden életkori csoportban a fiúk fordultak elő nagyobb számban.

születési év	fiú	lány
1989	1	-
1990	3	4
1991	6	1
1992	2	3
1993	6	5
1994	6	5
1995	1	2
Összesen	25	20

1. sz. táblázat: A mintába került tanulók életkor és nem szerinti eloszlása

A születési év nem determinálja az adott osztályfokot, hiszen nagyon sokan többszöri évisméltés után kerültek ebbe az intézménybe. A kezdettől fogva ide járók pedig úgynevezett előkészítő osztályban indultak, intenzív felkészítést kapva a kultúrtechnikák elsajátításához elengedhetetlen részképességek fejlesztése által.

Családi összetétel

A megkérdezettek tanulók közül 34-en teljes családban éltek, ebből 27-en a vér szerinti apával és anyával. 2 tanuló nevelőszülőknél élt, ketten nevelőotthonban, 5-en csak anyával, egy tanuló apával, egy pedig a nagyszüleivel élt. A háztartás nagyság alapján átlagosan 4-7 fő együttélése a leggyakoribb. Gyermekszám tekintetében a mintába került tanulóknál velük együtt 1-5 gyerek fordult elő egy háztartásban. A megkérdezett fiatalok közül 13-nál 3 generáció élt együtt.

A szülők legmagasabb iskolai végzettsége

A szülők iskolai végzettsége, valamint munkaerő-piaci elhelyezkedése nemcsak a jelenbeli boldogulás szempontjából, hanem a jövőtervezés szempontjából is meghatározó.

Legmagasabb iskolai végzettség	Anya	Apa
Kevesebb, mint 8 általános	4	1
8 általános	18	22
8 ált.+tanfolyam	1	1
Szakma	5	5
Érettségi	1	2
Főiskola/Egyetem	1	1
Nem tudja	15	13

2. sz. táblázat: A mintába került tanulók szüleinek iskolai végzettsége

A válaszadók minden esetben a velük egy háztartásban élő szülőkről nyilatkoztak, nem téve különbséget vérszerinti és nevelőszülő között.

Az adatok itt összececsengenek a szakirodalmi leírásokkal. Domináns a szülők 8 általános iskolai végzettsége. Az anyák esetében 18-an, apák esetében 22-en említettek ilyen fokú legmagasabb végzettséget.

4 anya és 1 apa esetében előfordul, hogy ennél is kevesebbet végeztek. Az interjú során az egyik fiú elmesélte, hogy édesanyja is ebbe az intézménybe járt,

de második osztályban kimaradt, mert édesanyja (a fiú nagymamája) börtönbe került, így át kellett vállalnia neki a családi feladatokat és a kisebb testvérek nevelését. Elmondása szerint „mekegve-makogva” azért megtanult írni, olvasni.

Szaktanuló képesítést 5 anya és 5 apa esetében említettek, érettségije a tanulók elmondása alapján 3 anyának volt.

Diplomája mindössze két szülőnek volt (ők egy szülőpár), az apa egyetemet, az anya főiskolát végzett. A többiek nem tudtak választ adni a kérdésre, többen nem is éltek együtt az illető családdal.

A jövővel kapcsolatos gondolatok: Továbbtanulási szándék, elhelyezkedési esélyek

A megkérdezett fiatalok közül a 8. osztály utáni továbbtanulási szándékra 5 tanuló kivételével mindenki igent mondott. A továbbtanulni nem kívánók indokai: „*Elegem volt a suliból*”, „*Dolgozni szeretnék*”. A többség a kizárólagos munkaszerzés lehetőségét látta tanulmányai folytatásában: „*8 általánossal nem lehet sehova jutni*”, „*Legyen egy szakmám, mert kell egy szakma, hogy el tudjak helyezkedni*”. A határozott továbbtanulási szándék elszántságot tükröz. Gyengébb tanulási képességeikkel való szembesülésüket inkább csak a választható lehetőségek korlátozott számában érzékelték.

Az ifjúság munkanélküliségével foglalkozó kutatások szerint a fiatal munkanélküliek közül kiemelt helyen szerepelnek azok a fiatal tizenévesek, akik korán kilépnek az iskolarendszerről, vagy lemorzsolódnak onnan. Ők általában inaktívvá válnak, nem jelennek meg a regisztrált munkanélküliek között. Az iskolai végzettség szintje a munkaerőpiacon való boldogulásra is hatással van.¹⁹

A társadalmi beilleszkedés egyik legfontosabb pillére a munkába állás, mely biztosítja az anyagi fedezetet az alapvető szükségletek kielégítéséhez. A megkérdezett tanulók szüleinek többsége alkalmi munkákból, máról holnapra élt. Ennek ellenére a tanulók nem veszítették el bizalmukat a munka és annak fontossága iránt.

Az elsajátítandó szakmák, vágyak széles skálán mozogtak, a legnépszerűbbnek az asztalos, boltos, fodrász, szobafestő szakmák tűntek. A pályaválasztás motivációjaként a következő válaszok jelentek meg: „*Jól lehet vele keresni*”, „*Tetszik, sok ott az ismerős, biztos felvennének.*” „*Keresett szakma, jól lehet vele keresni*”.

Előfordul, hogy a tanulók sokszor nem túl reálisan mérik fel képességeiket, lehetséges esélyeiket. Önmaguk túlértékelése mögött gyakran a szülei tisztán látni nem akarása, vagy éppen az iskolai követelményekről, munkaerő-piaci helyzetről való informálatlanság áll.

¹⁹ HEGEDŰS – MONOSTORI (2005): *A szegénység és a társadalmi kirekesztődés jelzőszámai*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet

A 8. osztályosok választásai már sokkal nagyobb mértékű tudatosságot tükröztek. Náluk ez már teljesen időszerű kérdés volt. Fontos szerep hárult a pedagógusokra. Az osztályfőnöki beszélgetéseknek köszönhetően vágyaik inkább a realitás talaján mozogtak.

Az elhelyezkedési esélyek, lehetőségek tekintetében a megkérdezettek többsége tisztában volt a munkahely-szerzés nehézségeivel: „*Aki akar, talál*”, „*Nehéz, de nem lehetetlen.*” „*Minden ismerősök függvénye*”. Ő azért választja a szobafestő szakmát, mert nagybátyja is az, aki felvenné őt maga mellé.

A „felnőtt lét” problémái

A tanulóknak a felnőtt életbe való betekintésük alapján azt kellett megfogalmazniuk, hogy milyen problémákkal kell a felnőtteknek nap, mint nap szembenézniük. A válaszok elsősorban a családban szerzett tapasztalatokat tükrözték. Az első helyen kimagaslóan a pénz és az anyagi gondok szerepeltek, gyakori válaszként jelent meg a számlák befizetésének nehézsége. „*Nagyon sokat kell befizetni, ugye most hogy megemeltelek mindent.*” „*A felvett sok pénz utáni adósságot és rengeteg számlát kell kifizetni*” „*Fizetni kell a sok villanyszámlát*”. Ezután a munkaszerzéssel, valamint a munkahelyi feladatok elvégzésével kapcsolatos problémák következtek. „*Nem tudnak aludni, mindig dolgozni kell.*” Harmadik, kiemelt helyen a családdal, gyermekneveléssel kapcsolatos nehézségek álltak. „*Sok a veszekedés, a válás.*” „*Veszekednek, kiabálnak, verekednek.*” „*Sok a gondjuk a gyerekekkel, mert neveletlenek.*”

Három kívánság

Mit kívánnának, ha lehetne három kívánságuk? Az első helyen a pénz és a békés család vágya szerepelt. Ebben látták leginkább a boldog jövő biztosítékát. Mindez talán a gyermekek családjában megjelenő két legégetőbb probléma kivetítése. Az állandó pénzhiány, napról-napra élés hajszájában kevés a nyugodt légkörű, békés család. Sokasodnak a családon belüli konfliktusok.

A fogalmazások elemzése: „Életem húsz év múlva”

A 8. osztályos tanulók fogalmazása 3 fő tartalomelemzési kategória köré csoportosíthatjuk: család, lakóhely, munka. Ezen fő jegyek mentén haladva három különböző véleménynel rendelkező csoport vált egymástól elkülöníthetővé.

Az elsőbe 6 tanuló került. Ők voltak azok, akik konkrét állításokat tartalmazó fogalmazást készítettek, azokat megvalósulását biztosnak tekintve.

„*Amerikában fogok élni egyedül, egy kutyával. Szobafestő leszek. Egy „lowrider” autóval megyek az utcákon. Boldogan élem az életem és sok barátot szerzek.*”

„Lesz feleségem és öt gyermekem, mind leány. New Jerseyben fogok élni, ahol szobafestő mázoló leszek. Gazdag leszek.”

„Húsz év múlva 36 éves leszek. Lesz két gyermekem. Családi házban fogok lakni. Buszsofőr fogok lenni.”

„Szobafestő leszek, lesznek gyerekeim meg egy asszony.”

„Autószerelő leszek. 1 gyermekem lesz, Győrbe fogunk lakni. Dolgozni fogok.”

„Szép, nagy családom lesz. Tanulok és dolgozni fogok. Nagy családi házban élünk. A férjem és a gyerekeim lesznek számomra a legfontosabbak.”

A tények mellett már néhol érzelmek is megjelentek, a családi életet minden egyéb dolog mellett előtérbe helyezve.

A második csoportba a reménykedők kerültek, akik mondataiban megfogalmazódott a bizonytalanság, inkább csak vágyként írták le elképzelt életüket. Ide került a tanulók döntő többsége, 9 fiatal. A leírt pár sorban az összefüggő mondatok már egy-egy kis élettörténetet rajzoltak elénk.

Közülük csak egy tanuló képzelte el külföldön az életét, *Nagy-Britanniában, egy szép, 4 szobás panellakásban....*

Az írását egytől-egyig mindenki a családi élettel kezdte. Talán ez tükrözi azt is, hogy életükben ezt tartják a legfontosabb dolognak. Értékként jelenik meg a szerető, békés, boldog család képe. Ugyanakkor a mondatok néha egyfajta elvágyódást is éreztetnek. Elvágyódást a jelenből, az esetleges csalódásokból. *„Szeretnék egy szép feleséget és 3 gyermeket.” „Szeretnék családot és 2-3 gyereket” „Szeretnék békében és boldogságban élni a férjemmel és a gyerekeimmel.” „Először is egészséges családot szeretnék.”*

Egy reményteljes, pozitív jövőkép tárul elénk.

„Jó férjet szeretnék, aki nem hagy cserbe, rendesen dolgozik és szeret bennünket.” „Szép feleséget szeretnék, aki őszinte.” „Remélem mindent meg tudok adni nekik, és el tudom látni őket.” „A gyerekeimnek jó létet szeretnék biztosítani, a férjemet boldoggá tenni.”

E csoport fogalmazásaiban egytől-egyig megjelentek a munkával, foglalkozással kapcsolatos gondolatok is.

„Babavigyzó vagy óvónő szeretnék lenni” „A foglalkozásomnak a csecsemőgondozót szeretném.” „ABC eladóként fogok dolgozni” „Autószerelő szeretnék lenni és nyitni egy saját autófényező műhelyt.”

Vannak olyanok, akik leendő munkahelyüket is megjelölik. *„Philips gyárba szeretnék dolgozni.” „Árkádban dolgozok, elektronikus cuccokat adok el.”*

A munka általi pénzszerzés is kiemelendő elem. *„Burkoló leszek, és remélem sok pénzt keresek vele.” „Ha majd annyi pénzem lesz, egy motort szeretnék venni, ezt úgy fogom elérni, hogy szorgalmasan fogok dolgozni.”*

Mind a kilencen családi házban képzeltek el az életüket, idilli képet festve elénk. *„Az erdő szélén lakni, sok lovat és kutyát tartani.” „Egy pici, aranyos családi házat, egy pici aranyos kerttel.” „Egy családi házat fogok venni nagy*

udvarral, hogy a gyerekeimmel tudjak játszani.” „Szép otthonom lesz, ahol a gyerekeim jól érzik magukat.”

A birtokolni kívánt tárgyak közül az autó három gyerek fogalmazásában is megjelent, elképzeléseik szerint kettőjüknek BMW-je, egynek Suzukija lesz. A többiek ezt nem tartották kiemelendőnek.

Külföldi utazásról ketten írtak. *„Szeretnék legalább egyszer eljutni Horvátországba, vagy Lengyelországba, vagy Ausztriába.” „Szeretnék országokat járni, például Németországot, Horvátországot bejárni.”*

Az utolsó csoportot 5 tanuló alkotta, akik rendkívül szűkszavúan fogalmaztak.

„Szeretnék családot, gyereket, a többin még nem gondolkoztam.” „Húsz év múlva 36 éves leszek, de még nem gondolkoztam rajta”

Mivel a fogalmazásokat készített tanulók közül mindenki nyolcadik osztályos volt, érthető, hogy az írásokban dominánsan szerepeltek a leendő foglalkozással, szakmaválasztással, munkavégzéssel kapcsolatos gondolatok. Pályaválasztási döntésük későbbi életükre, boldogulásukra is hatással lesz.

A kutatás következő lépése: tervezés, előrettekintés

A kiinduló kutatás óta eltelt 12 év. Az akkori válaszadók a fogalmazásokban elképzelt és megjelenített jövő (Életem húsz év múlva...) felé vezető út nagyjából felénél járnak. A fiatalokból felnőtt lett.

A tervezett nyomonkövetéses vizsgálat célja a 2006-ban mintába került fiatalok ismételt megkeresése. Az új mintavétel során lehetőség nyílik a kiinduló vizsgálat óta megtett életút retrospektív módszerrel történő feltérképezésére, majd annak elemzésére. Hol tartanak, hova jutottak? Milyen nehézségekkel kellett szembenézniük? Milyennek látják eddigi, illetve jelenlegi életüket?

A több mint egy évtizeddel ezelőtt elképzelt jövő, mára már jelenné vált. A két vizsgálati eredmény összehasonlításakor a legfőbb kérdés talán az, hogy mi az, ami ténylegesen beteljesült a korábbi vágyakból, reményekből, kitűzött célokból. Hogyan motiválták mindazok az életben való előrehaladást, milyen konkrét lépések születtek a célok elérése érdekében?

Életem húsz év múlva.... Milyen új tartalmakkal bővül, változik az ismételten felrajzolt jövőkép? Mindezek elemzésével felszínre kerülhetnek a megkérdozettek csoportját jellemző életkori sajátosságok, de lehetőség nyílik számos tartalom ok-okozati összefüggésének feltárására is.

A kutatási eredmények kapcsán mélyebb betekintést nyernénk egy sajátos nevelési igényű csoport, a tanulásban akadályozott/ enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató fiatalok életébe. Az egyéni élettörténetek megismerése rávilágíthat a fiatalok nehezített társadalmi integrációjának aktuális problématerületeire.

Felhasznált irodalom

- ANDORKA Rudolf (2002): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest
- BATHÓ Edit – FEJES József Balázs (2013): *Többségi, hátrányos helyzetű és tanulásban akadályozott 8. évfolyamos tanulók jövőképe*. In: *Iskolakultúra*, 7-8. sz.
- GERŐ – CSANÁDI – LADÁNYI (2006): *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- HEGEDŰS – MONOSTORI (2005): *A szegénység és a társadalmi kirekesztődés jelzőszámai*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (2017): *Intellektuális képességszavar és pszichés fejlődés*. Medicina, Budapest
- MELEG Csilla (2009): *Időorientációk és esélykülönbségek*. In: PUSZTAI G. – RÉBAY M. (szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Csokonai Könyvkiadó, Debrecen
- MESTER Dolli (2013): *A jövő-orientáció háttértényezőinek vizsgálata főiskolai hallgatók körében*. Doktori (Ph.D.) értekezés (2018.03.05)
https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/169963/Mester_Dolli_Ertekezes-t.pdf?sequence=5
- SALLAY Hedvig (2003): *A szülői nevelés hatása serdülők jövő-orientációjának alakulására*. In: *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 389–404.
- SEGINER, R. (2009): *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer, New York
- SIDIANUS, J. – PRATTO, F. (2005): *A társadalmi dominancia*. Osiris Könyvtár, Budapest
- VARGA Károly (2005): *A szalutogenezisről – képben és fogalomban*. In: *Egészségfejlesztés*, 3. sz.
- ZIMBARDO, Ph. – BOYD, J. (2012): *Időparadoxon*. Hvg, Budapest

SZÓKE-MILINTE ENIKŐ **KOMMUNIKÁCIÓ ÉS INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kara, Piliscsaba
szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu

Az információs műveltség kialakítása és fejlesztése a pedagógia alapvető feladata. Bár számos tanulmány látott napvilágot a témában, leggyakrabban a könyvtári információs folyamatok váltak a vizsgáldás tárgyává, kevésbé tekintettek az információs műveltségre úgy, mint átfogó, a teljes megismerést meghatározó folyamatra. Az információs műveltséghez kapcsolódó modellek, főként az információs műveltség készségeit próbálták feltárni és leírni, az információ komplex természetére kevésbé voltak tekintettel. A könyvtári információs folyamatok szempontjából hasznos készségmodellek azokra a kérdésekre nem képesek koherens elméleti rendszerbe illeszthető választ adni, amelyek az információ személyiségfejlődésben, társadalmi fejlődésben, társadalmi együttműködésben betöltött szerepére és funkciójára vonatkoznak.

A tudományos megismerés már jó ideje felismerte, hogy korszakváltásban vagyunk: az információs forradalom mind az egyéni, mind a társadalmi működést átrendezi. A pedagógiának az olyan alapfolyamatokra, mint a megismerés, a kommunikáció és a személyiségfejlődés, új, az információs paradigma szerinti kérdéseket és válaszokat kell megfogalmaznia.

Jelen tanulmány kísérlet tesz az információ pedagógiai szempontú bemutatására, az információs műveltség pedagógiai szempontú leírására, a fejlődés és fejlesztés irányainak a kijelölésére.

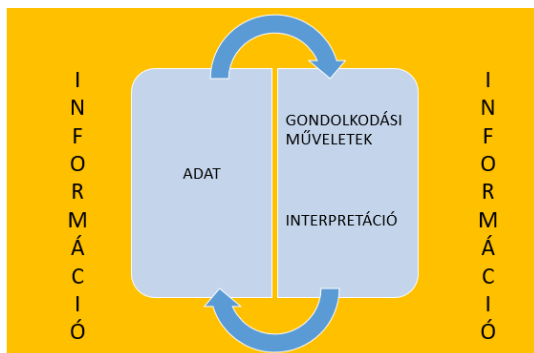
1. Adat – információ – tudás

Fülöp Géza nézete szerint az értelmezett ismeret az információ, mely az adatokon végrehajtott gondolati műveletek eredményeként jön létre. Tehát az információ nem az ismeret, hanem a gondolkodási művelet eredménye.¹ (1. ábra)

Az interpretáció szükségképpen az individuum elméjében megy végbe, vagyis információ csakis ezen a „helyen” keletkezhet. Mindez azt is jelenti, hogy az információ sajátos ontológiai státusszal bír: virtuális létező. Ráadásul ez a státusz öröklődik is, azaz minden információból létrehozott további termék is virtuális létező lesz. Az információ valamilyen esemény, történés révén jön létre, állítja Fülöp Géza, ezért az információ a valószínűséggel fordított arányban áll. Az információs társadalomban az események és történések maguk is lehetnek információk, pl. egy Facebook-poszt megjelenése az idővonalamon egy történés, de a poszt önmaga már egy információ, mert egy valós vagy egy virtuális

¹ FÜLÖP Géza (1990): *Az információ.* <http://mek.oszk.hu/03100/03118/html/> (letöltés ideje: 2018.03.03.)

esemény interpretációját hordozza. Azt kell felismernünk, hogy az információs társadalomban, az információ keletkezése, alakulása egy olyan láncolat, melyben sok esetben nagyon nehéz visszakeresni a valódi eseményt vagy történést, sőt, az is lehetséges, hogy nincs valós esemény vagy történet, pl. egy gépzene megjelenése a virtuális térben.



1. ábra: Az információ gondolkodási művelet eredménye²

A Pallas Nagy Lexikon szerint az információ latin kifejezés, melynek jelentése: „értésítés, tudósítás, tudatás; informál, értesít; informátor, tanító, értesítő”. Az Idegen szavak és kifejezések szótárában³ ez olvasható: 1. felvilágosítás, tájékoztatás; hírközlés 2. értesülés, adat, hír, tájékoztatási anyag 3. hír, a kibernetika elméletében: az anyag tulajdonságainak visszatükröződése jel formájában. A meghatározások alapján elmondható, hogy az *információ* ismeretekkel, ismeretek közlésével, adatokkal, tudással, tanulással, kommunikációval, hírrel kapcsolatban álló kifejezés. Bizonyos esetekben valamilyen formában ezekkel azonosítható (ismeret, adat, tudás, hír), más esetekben pedig a felsoroltak (ismeretközlés, tanulás, kommunikáció) tárgya.

Machlup a tudást és az információt mély és lényegi egységben kezelendőnek tekinti, bármennyi vita folyik is a kettő közötti különbségről az egyes diszciplínák irodalmában.⁴ Kiindulási pontunk Fülöp Géza után az, hogy az információ az értelmezett adat, tény, jelenség, esemény, azaz az adatokon végrehajtott gondolkodási műveletek eredménye. **Ezt a folyamatot a pedagógia és a pszichológia megismerési folyamatnak nevezi. Amennyiben az információ természetét mélyebben meg szeretnénk érteni, úgy az emberi megismerést kell a vizsgálat tárgyává tenni.**

A megismerés folyamata hagyományosan a környező világ – természettudományos és társadalomtudományos – megismerését jelenti. **A megismerés folyamata és eredménye a pszichikumban reprezentáció**

² FÜLÖP (1990) i.m.

³ BAKOS Ferenc (2002): *Idegen szavak és kifejezések kézikönyvtára*. Akadémiai Kiadó, Budapest

⁴ MACHLUP, Fritz (1962): *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press

formájában konkretizálódik. Kialakul tehát egy ún. belső reprezentált valóság, ami csak részben írja le és magyarázza a valóságot. A kognitív pszichológia és a kognitív pedagógia kísérletet tett ennek a belső reprezentált valóságnak, vagyis az emberi tudásnak a modellezésére. Ahhoz, hogy az információ természetét megértsük, át kell tekintsük azokat a reprezentációkról szóló elméleteket, amelyek az említett tudományok által rendelkezésre állnak.

Csapó Benő *Kognitív pedagógia* című munkájában megkülönbözteti az informacionális tudást az operacionális tudástól.⁵ A reprezentáció tartalma, az **informacionális tudás**, meglátása szerint képzetekből és verbális információkból, ún. propozicionális reprezentációkból szerveződik. Ebben az értelemben az információt, azaz a tudást az ismeretekkel mint virtuális entitásokkal azonosíthatjuk, ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland is megtette.⁶ A verbális információk strukturálódnak: az adatok, nevek, címkék; egyszerű állítások, tények; történetek, leírások szintjétől az integráltság egyre magasabb a szabályok, az elméletek és a formális rendszerek szintjeire. Az információk integrált rendszere meglátása szerint hálózatokat alkot, az integrációt és a hálózatosodást az operacionális (képeségbeli) tudás teszi lehetővé.

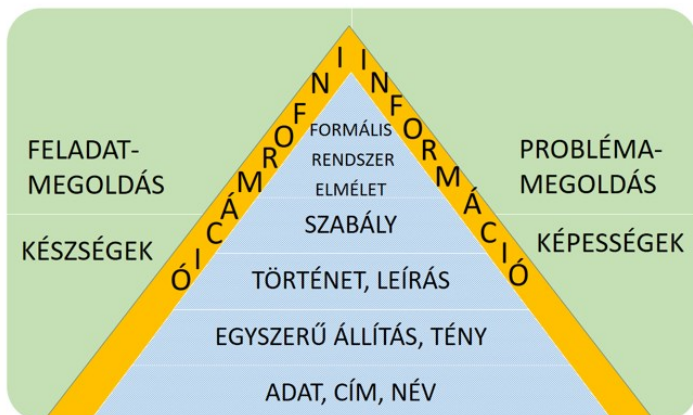
Az **operacionális tudás** szerveződését, azaz a reprezentációkkal való műveletvégzést, a következő komponensek határozzák meg: készségek, feladatmegoldás, problémamegoldás, képességek. A reprezentáció – vagyis a megismerési folyamatban az informacionális tudás rendszerének kiépülése – a gondolkodási műveletek segítségével valósul meg: analízissel, szintézissel, lényegkiemeléssel, összehasonlítással, elvonatkoztatással, általánosítással. Ezek készség szintű, automatizálódott működése teszi lehetővé a reprezentációt, a megismerést. A megismerési folyamat természete, hogy a későbbi folyamatok mindig magukban hordozzák a korábbiakat, tehát például a problémamegoldásban benne rejlik az összes készség szintű gondolkodási művelet, vagy az elméletalkotásban, az összes azt megelőző történet, leírás és szabály (2. ábra). Ebben az értelemben az információt – vagyis a tudást – a verbális információk és a műveletek magasabb elvonatkoztatási szinten történő strukturálódásával, azaz a megismerés folyamatával azonosíthatjuk, ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland is megtette.⁷

⁵ CSAPÓ Benő (1992) *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest

⁶ BUCKLAND, Michael (1991): *Information as Thing*. In: *Journal of the American Society of Information Science*, 42:5 (June 1991) 351–360.

<http://people.ischool.berkeley.edu/~buckland/thing.html> (2018. 03. 03.)

⁷ BUCKLAND (1991) i.m.



2. ábra: Az információ mint tudás

Eysenck és Keane Kognitív pszichológia című munkájukban a **tudást mint reprezentációt** írják le. Megkülönböztetik a külső és a belső reprezentációt.⁸

A reprezentáció olyan jelölés, jel vagy szimbólumhalmaz, mely valamit újra megjelenít vagy képvisel számunkra. Másképpen, egy dolog helyett áll, mert a dolog maga nincs jelen; a dolog **rendszerint a külső világ vagy a képzeletünk (vagyis a belső világunk) egy aspektusa**. Az, amit külső reprezentációnak nevezünk, nagyon sok formában jelenik meg: térképekben, étlapokon, festményeken, tervrajzokon, történetekben. Egy esemény elmesélése egy külső reprezentáció. Annak a pszichikumban megjelenő „lenyomata” belső reprezentáció (3. ábra).



3. ábra: Az információ mint reprezentáció

⁸ EYSENCK, W. Michael – KEANE, T. Mark (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

A **külső reprezentációk** két osztályát különböztetik meg, ezek segítségével a világot jellemezzük: 1. azok, amelyek szavakon vagy más írott jelöléseken alapulnak, és 2. azokat, amelyek képek vagy ábrák formájában jelennek meg (analóg reprezentáció – ugyanaz a szerkezetük, mint annak, amiről szólnak).

A nyelvi és a képi reprezentációk tulajdonságait az alábbi táblázat jeleníti meg⁹:

„A könyv az asztalon van.”	
diszkrét szimbólumok (van legkisebb egységük)	nincsenek diszkrét szimbólumok
explicit – szimbólum szükséges a viszony kifejezéséhez	implicit – nincs külön szimbólum a viszonyra
nyelvtani – a szimbólumok típusai világos kombinációs szabályokkal kapcsolódnak	nincsenek világos kapcsolódási szabályok vagy szimbólumtípusok
absztrakt – a benne megjelenő információt az észlelés bármely formájában megszerezhetjük	konkrét

A **belső reprezentáció** voltaképpen a tudással azonosítható, tehát a belső reprezentációk tanulmányozása a tudás alaposabb megismerését eredményezi. A belső reprezentációk forma és struktúra szerint kerülnek bemutatásra a kognitív pszichológiában. A belső vagy mentális reprezentációk hasonlóan a külső reprezentációkhoz, nemcsak az objektív környezetet reprezentálják, hanem saját elképzelt világunkat is. Két fajtája megfeleltethető a külső reprezentáció két fajtájának: 1. az analóg reprezentáció (kép) és a 2. propozicionális reprezentáció, amely az elme fogalmi tartalmát ragadja meg. Azok a tulajdonságok, amelyeket a nyelvi és a képi külső reprezentációkról ismertettünk Eysenck és Keane alapján, elmondhatóak a belső képi és propozicionális reprezentációkra is. Az analóg reprezentációk laza kombinációs szabályokkal rendelkeznek, konkrétak (adott érzéketi modalitáshoz kötődnek), implicit módon reprezentálnak. A belső reprezentációk közt az analóg reprezentáció egyik kitüntetett formája a mentális modell, a másik a képzetes kép. Ennek a belső reprezentációnak a kialakulását támogatja a vizuális órarend alsó tagozaton (4. ábra), ahol az órák sorrendjét idézi a táblázatos elhelyezés, a képek pedig magát a tantárgyat. Összehasonlíthatatlanul egyszerűbb az órarend megjegyzése ebben a formában,

⁹ EYSENCK – KEANE (1997) i.m. 219.

mintha propozicionális reprezentációt szeretne a pedagógus kialakítani verbális információk segítségével.

O R A R E N D

	hétfő	kedd	szerda	csütörtök	péntek
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

4. ábra: Analóg reprezentáció

A propozicionális reprezentációk explicitek, szabályok szerint szerveződnek, absztraktak (bármely modalitásból érkező ingert, információt reprezentálnak). A propozíciók konkrét formái **a tárgyi** (nap) és **a relációs** (süt) **fogalmak**.

A fogalmak nem önmagukban állnak a belső reprezentációk világában, hanem ún. elméleti konstrukciókat, sémákat alkotnak. A **séma** fogalmak strukturált csoportja, általános tudást jellemez, és események, eseménysorozatok, képzetek, szituációk, viszonyok, sőt, még tárgyak reprezentációjára is alkalmas. (Kantnál eredetileg velünk született szerkezetekre vonatkozott – nativista szemlélet). Egy egyszerű példa a sémára: *A játékos a 11-es vonalról rúgta a gólt*. Ez az egyszerű séma tartalmazza a játékos, a 11-es, a vonal, a rúgás és a gól fogalmakat; a labdarúgás és a büntető másodlagos, de kapcsolódó fogalmakat, viszonyokat, relációkat ezek közt a fogalmak közt; egy ún. generikus tudást a büntetőhelyzetről a labdarúgásban stb. A sémákat indukciós alapon, absztrakció segítségével hozzuk létre sok konkrét tapasztalat alapján. Ez azt jelenti, hogy a mentális reprezentációk kialakulásához kognitív működésre (tanulás, problémamegoldás) is szükség van. (Ezt nevezi Csapó [1992] operacionális tudásnak.¹⁰)

Látható, hogy a sémák mentális ökonómiát és rendszert biztosítanak, mert ezekben olyan komplex tudás tárolódik, amelynek birtokában az egyén könnyedén felismer és megért bizonyos helyzeteket, adekvát cselekvést képes segítségükkel nyújtani. A bonyolultabb sémákat Schrank és Abelson **forгатókönyvek**nek nevezte, amely olyan cselekvéssorokat tartalmaz, amelyeket

¹⁰ CSAPÓ (1992) i.m.

egymás után végrehajtunk, amikor egy sztereotipikus esemény lezajlik, pl. vásárlás, éttermi rendelés.¹¹

2. Információ – kommunikáció

Eysenck és Keane szerint a kommunikáció külső reprezentáció, melyben nyelvi és a képi reprezentációk segítségével a valóságot jellemezzük.¹² A külső reprezentáció és a belső pszichikus reprezentáció közötti kapcsolat, ahogyan ezt már bemutattuk, egymásnak megfeleltethető struktúrákban és tartalmi elemekben (kép és propozíció, kép és nyelv) egyaránt.¹³ Az adatok információvá alakítása megismerést igényel, ahogyan ezt az informacionális és operacionális tudás szerveződésének bemutatásánál megfigyelhettük, vagy a sémák és forgatókönyvek tárgyalásánál láthattuk. A kommunikációt, azaz a külső reprezentációt az információ közléseként értelmezhetjük, ami meghatározott közegben megy végbe. Az információ a kommunikációs esemény tartalma, ahogyan a kommunikációban részt vevők értelmezik azokat az „adatokat” (vizuális, auditív, taktilis stb.), amelyekből a kommunikációs esemény szerveződik, vagyis maga a közlemény. Az események mindig hordoznak magunkban adatokat, azáltal válnak az események kommunikatívvá, hogy a bennük lévő adatokat értelmezni képes befogadóval találják szembe magukat.¹⁴ A kommunikatív események értelmezésekor az események információval telítetté, azaz közleménnyé válnak. Az eseményeket tudatosan létrehozott közlemények is alkothatják, ezek a kommunikációs események. A kommunikációs tevékenység a kommunikációs eseményhez kapcsolódik: az adatok interpretációja által valamilyen közlemény vagy üzenet megfogalmazását jelenti. Ezáltal egy kognitív tevékenységről beszélhetünk.

2.1. A kommunikáció mint tranzakció – az információ mint entitás

A kommunikációban – azt tranzakcióként értelmezve – az információnak az információelméleti aspektusa válik fontossá: hogyan kódoljam az információt, illetve hogyan dekódolja a partner az információt ahhoz, hogy az üzenet tartalma megfelelően eljusson az adótól a vevőhöz. A kommunikációs tevékenység során megvalósul az információk közlése, cseréje, valamit közölni akarunk, informálni akarjuk partnerünket. A kérdésre, hogy milyen célból akarunk valamit közölni, a

¹¹ EYSENCK – KEANE (1997) i.m. 294–295.

¹² EYSENCK – KEANE (1997) i.m. 219.

¹³ Itt lehetne feltenni a külső és a belső reprezentációk egymásra hatásának vitatott kérdését, de ez egy másik tanulmány tárgya.

¹⁴ CURRÁS, Emilia (1992): *Information Science – Information as a Dialectic Interactive System*. In: *Cognitive Paradigms in Knowledge Organization*, Sarada Ranganathan Endowment for Library Science, 419-431.

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EAlbh2Mpu1sJ:www.uam.es/personal_pdi/ciencias/ecurras/insdial.doc+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b-ab (2018.03.03.)

tranzakciós modellnek az a válasza, hogy megváltoztassuk a kommunikációs partnerünk viselkedését, pl. *Vigyázz piros a lámpa!*

Az információ a kommunikációs tevékenység tartalma, tehát tájékoztató adat, hír.¹⁵ Az információ értéke attól függ, hogy megvalósította-e azt a célt, amit a közlő szánt neki (tájékoztatás, meggyőzés, viselkedés változása stb.).

Az információ mint entitás szemlélet azt feltételezi, hogy az ismeret, a megszerzett, megértett ismeret átadható.¹⁶ Mivel az információt adatok interpretációjaként definiáltuk, így a tranzakciós szemlélet az interpretációs tranzakcióját is feltételezi. Ez azt jelenti, hogy a befogadó az értelmezés modelljét ugyanúgy átveszi, mint magát az adatot.¹⁷

Bizonyos esetekben ez működhet. Általában azonban a befogadó, ha meg is érti az adó interpretációs sémáját, azt tovább interpretálja, saját interpretációs sémát alakítva ki a felmerült adatok számára. Ez azt jelenti, hogy az információ mint entitás nem írja le a kommunikációs tevékenység lényegét: hozzátartozik az információ mint folyamatminőség, ami az interpretációk lényegét ragadja meg.

Tudni kell, hogy a KEP (Kiemelt edzői program) kedvezményezettjeit az adott sportági szövetség – jelen esetben a Magyar Úszószövetség (MÚSZ) – javaslata alapján az Emberi Erőforrások Minisztériuma és a Magyar Edzők Társasága jelöli ki.

A lap MÚSZ-tól szerzett információja értelmében néhány napja a két utóbbi testület érdeklődött a szövetségnél, vajon ki irányítja mostanság Hosszú szakmai munkáját, és a kérdést a sportági testület e-mailben továbbította az úszónőnek azzal, hogy február 27-én 16.00 óráig választ vár rá.

A határidő lejártá előtt másfél órával jött a válasz:

az edzéseket időszakosan még mindig
Tusup irányítja.

5. ábra: Az információ mint megfogható entitás

Az 5. ábrán látható példa alapján elmondható,¹⁸ hogy az adatok, tények: Hosszú Katinka KEP-kedvezményezett; a Hosszú Katinkát mint KEP-kedvezményezettet

¹⁵ SHANNON, Claude E. (1948): *A mathematical theory of communication*. In: *Bell System Technical Journal*, 27, July, 379-423.

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RKh2dDO8UB8J:math.harvard.edu/~ctm/home/text/others/shannon/entropy/entropy.pdf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b-ab> (2018.03.03.)

¹⁶ BUCKLAND (1991) i.m.

¹⁷ BARNLUND, Dean C. (2003): *A kommunikáció tranzakciós modellje*. In: HORÁNYI Özséb (szerk.): *Kommunikáció. A kommunikatív jelenség*. General Press, Budapest

¹⁸ Hosszú Katinka Shane Tusupot nevezte meg edzőjének

kijelölő EMMI és MET érdeklődött Hosszú Katinka edzőjének személye iránt; a sportági testület ímélben érdeklődött Hosszú Katinkától, hogy ki irányítja a szakmai munkáját; Hosszú Katinka válaszolt: az edzéseket időszakosan Tusup irányítja.

Az adathalmaz (tények, események) interpretációja a forrás szerint: Hosszú Katinka edzéseit időszakosan férje, Shane Tusup irányítja. Az úszónő a MÚSZ megkeresésére osztotta meg ezt az információt. A megkeresésre azért volt szükség, mert a KEP kedvezményezett jelölő EMMI és MET nem rendelkezett információval Hosszú Katinka edzőjének személyéről.

Az interpretáció lehetséges interpretációja: Hosszú Katinka és Shane Tusup mégsem válnak el, hiszen továbbra is Tusup irányítja az edzéseit, a MÚSZ nem tartja számon a KEP kedvezményezett felkészülését, hiszen csak újságírói megkeresésre járt utána, hogy ki Hosszú Katinka jelenlegi edzője.

A fenti példa kapcsán, az információról mint entitásról duplán is megbizonyosodhatunk:

1. mint tárgyasult online hír;
2. mint ismeret, amit megszereztünk azzal, hogy a közleményt elolvastuk, befogadtuk és interpretáltuk.

A közlő célja a tájékoztatás volt, viszont a folyamat a tájékoztatáson túl saját interpretációval egészült ki, ami személyes ismeretet, személyes tudást eredményezett. A befogadó oldaláról föltehető a kérdés: szükségem volt-e erre az információra? A szükségesség kérdéséről később értekezünk.

2.2. A kommunikációs tevékenység mint állapot – az információ mint folyamat

A kommunikáció mint participáció értelmében, a kommunikáció egy állapot, a probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges felkészültségek hozzáférhetővé válásának állapota.¹⁹ Ebben az értelemben az információ hozzájárul ahhoz, hogy:

1. felismerjük a problémát, ami az aktuális állapot és a kívánt állapot közötti különbségből, az információ hiányból adódik;
2. felismerjük vagy azonosítjuk azt az információt, hogy hogyan lehetséges megoldani a problémát, mit kell tenni ahhoz, hogy a probléma megoldódjon;
3. megszerezzük a megoldáshoz szükséges információt és hatékonyan felhasználjuk azt a probléma ténylegesen megoldódására;
4. csökkentjük vagy minimalizáljuk a feszültséget, ami a jelenlegi és a kívánt állapot közötti különbségből adódik (bizonytalanság, kíváncsiság, félelem stb.) azáltal, hogy alkalmazzuk, „a helyére tesszük” a megszerzett információt.

<http://www.origo.hu/sport/egyeni/20180303-shane-tusup-marad-hosszu-katinka-edzoje.html> (2018. 03. 03.)

¹⁹ HORÁNYI Özséb (2001): *A kommunikációról*. In: BÉRES István – HORÁNYI Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest

A feszültség lehet bizonytalanság, félelem, kíváncsiság stb. Az információ ebben az értelemben mint folyamat van jelen, maga a megismerési folyamat.²⁰ Az információ akkor teljes, ha hozzáférhetővé válik a problémamegoldó számára minden szükséges eleme, amely a problémában rejlő bizonytalanságot megszünteti, a problémát megoldja.

2.3. A kommunikáció mint interakció – az információ mint „teremtés”

Barnett Pearce és Vernon Cronen elmélete, a jelentés összehangolt szabályozása, olyan, értelmező elmélet, amely elsősorban a személyközi kommunikációt segít megérteni. Az információ ebben az elméleti megközelítésben különös jelentéssel bír.

Az elmélet három fontos szociálkonstrukcionista alapelvre épül.²¹ Az egyik fontos alapelv, hogy a társadalmi tér eseményeit és tárgyait a kommunikációban hozzuk létre, nem eleve adottak, ahogyan ezt az empirikus kutatók feltételezték. Információs szempontból ez azt is jelenti, hogy az esemény, amit létrehozunk, attól a megismerési folyamatától függ, amiben az adatot értelmezzük. Egy késést lehet úgy magyarázni, hogy az illető nagyon elfoglalt, de úgy is, hogy nagyon lusta és megbízhatatlan. Azonban következményét tekintve nem mindegy, melyik „eseményt” hozzuk létre.

Egy másik fontos alapelve az elméletnek, hogy „nem lehet bizonyosságra törekedni”, nincsenek „mindenható” szabályok arra nézve, hogy hogyan kell, lehet viselkedni. Sokkal inkább arra van szükség, hogy a szereplők megtanuljanak kíváncsiak maradni és adaptív módon viselkedni a folyton változó körülmények közepette. Ez manapság, az információs társadalom és az újmédia korában különös jelentőséggel bír, a legkevésbé sem megjósolható az információ, az a kommunikáció, az a viselkedési mód, ami eredményessé teheti az egyént.

Egy harmadik fontos alapelv, amelyre az elmélet épül, hogy kívülről nem ismerhető fel, hogy mit kell tenni, hogyan kell helyesen cselekedni, csakis a kommunikáció folyamatában való aktív részvétellel. Az információ természetét tekintve csak a kommunikáció és a megismerés folyamatában mutatkozik meg, formálódik, strukturálódik, kívülállóként soha nem kerülhet a birtokunkba. Az információt közösen, ún. hálózatokban hozzuk létre az információs társadalom, a digitális reprezentáció korában.

A negyedik fontos alapelv, hogy amit a társalkodók a beszédaktus közben megtapasztalnak, az megfelel az emberi lét alapvető társadalmi folyamatának, a társalkodásnak, melyben megteremtődik a társalkodók kapcsolata és személyisége. A megismerés folyamatában az információ, a megismerés gazdagítja a megismerésben résztvevők személyiségét. Amilyen információ feldolgozásában érdekelt az egyén, olyanná változtatja önmagát és kapcsolatait.

²⁰ BUCKLAND (1991) i.m.

²¹ GRIFFIN, Emory (2003): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat Kiadó, Budapest, 65-92.

A jelentés összehangolt szabályozásának ötödik alapelve, hogy annál, amit az emberek mondanak, gyakran sokkal fontosabb az, ahogy mondják, vagyis a kommunikációban a forma az, ami meghatározza a társadalmi terek eseményeit. A kommunikációban, az információs folyamatban is a formának nagy jelentősége van, azaz a sémák és forgatókönyvek, amelyek strukturálják az információt, meghatározó jelentőségűek. Csapó Benő terminológiájával: az operacionális tudás segítségével szervezett informacionális tudás mint kognitív struktúra és rendszer az emberi fejlődés szempontjából felbecsülhetetlen értékkel bír.

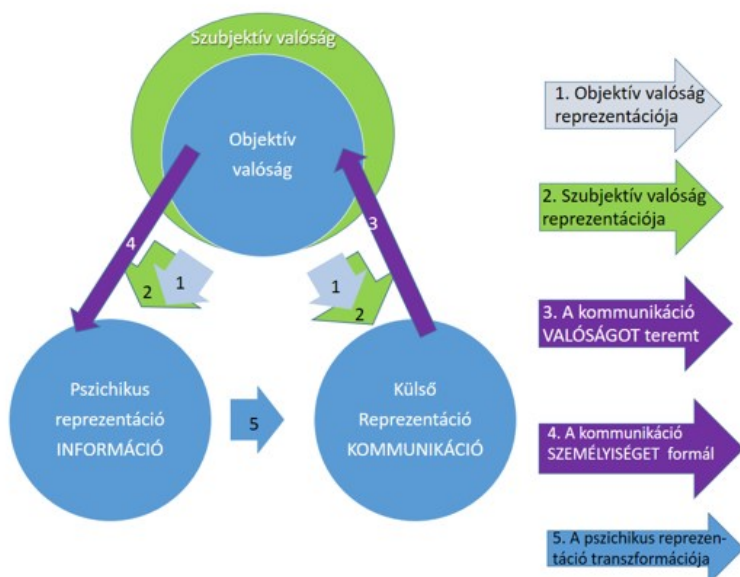
A hatodik alapelv, mely alapján az elmélet körvonalazódik, hogy a társalgásban részt vevő személyek cselekedetei reflexiószerűen reprodukálódnak beszélgetés közben, vagyis cselekedeteinknek következményei vannak, és ezek visszahatnak ránk. Ahogyan saját személyiségünk a partner hatására megteremtődik és fejlődik a kapcsolatban, úgy a partner személyisége is a velünk való kapcsolatban, az általunk gyakorolt hatás által teremthető meg, fejlődik.²² A kommunikációs cselekedetek alapja az információ, az, hogy mit tudunk a helyzetről, a partnerről, a tárgyról. Az információ alapján kialakult kommunikációban, az információ által alakítjuk önmagunkat és egymást.

A bemutatott kommunikációs és megismerésméletek értelmében összegzésként megállapítható (6. ábra):

1. Az információ az értelmezett, értelmileg feldolgozott objektív vagy szubjektív valóság pszichikus reprezentációja, azaz maga a **tudás**.
2. Az információ egyszerre tekinthető folyamatnak, azaz a megismerés folyamatának (**tanulásnak**), tanulásnak és eredménynek, azaz a kialakított (konstruált) **tudásnak**.
3. A mentális reprezentáció, azaz a tudás **ún. külső reprezentációkban ölt testet (objektívalódik), ami nem más, mint a kommunikáció**.
4. A kommunikációban objektívalódott információ lehet **dologi természetű** (pl. könyv, egy honlap, egy Facebook-poszt) vagy **folyamat természetű** (pl. a személyközi kommunikáció dinamikája, a csetelés folyamata).
5. Az entitás természetű információ és a folyamat természetű információ közt feszültség keletkezik: minden dologi természetű információ rögzítésétől számítva „elavultnak”, meghaladottnak tekinthető, amennyiben az információ és az interpretáció szoros összefüggést mutat.
6. Mivel a mentális reprezentáció, azaz a tudás soha nem egy végérvényes forma, következésképpen az információ sem tekinthető végérvényesnek, **állandó dinamikában alakul**.
7. Mivel a tudás állandó dinamikában alakul, az információ is állandó változásban van, tehát **végérvényesen nem szerezhető meg**.
8. A problémák megoldásához fel kell ismerni, hogy mikor van szükség információra, hogy milyen információra van szükség.

²² BUBER, Martin (1999): *Én és te*. Bábel Kiadó, Budapest

9. A problémák megoldásához meg kell szerezni (megismerni) és hasznosítani (alkalmazni) kell az információt.
10. Az információ „alakításában” benne kell lenni, **nincs mód a rajtunk kívül álló információ megszerzésére.**
11. Azáltal, hogy az információ felfedezése és feldolgozása – azaz a külső és a belső valóság megismerése – a kommunikációban ölt testet, egy olyan külső reprezentáció jön létre, mely a külső és a belső valóságot is gyarapítja, alakítja, átstrukturálja, tehát a kommunikáció valóságot teremt.
12. Azáltal, hogy a kommunikáció valóságot teremt, egy új információ felfedezésére, megismerésre hívja az egyént, aki ha elfogadja a meghívást, saját belső reprezentációit kell átalakítsa, gazdagítsa, átrendezze – tehát a kommunikáció személyiséget formál.



6. ábra: Információ, reprezentáció, kommunikáció és a valóság kapcsolata

3. Adat, információ és közlés az információs társadalomban

Az infomációs társadalom az emberi együttélés új módja amelyben az információ szervezett előállítása, tárolása, előhívása és felhasználása játssza a központi szerepet, és új strukturális elemek, a hálózatok segítségével kialakul egyfajta „hálózati társadalom” a maga új intézményeivel együtt, amelyek legnagyobbbrészt a már ismert társadalmi intézmények átalakult fomái. Így formálódik újjá makroszinten a politika, a gazdaság és a kultúra, továbbá a mezoszinten működő

intézmények, valamint mikroszinten a családok és az egyéni identitások is.²³ Castells érvelését követve akkor beszélhetünk igazoltan új társadalmi együttélési módról, ha a mennyiségi változások (például több számítógép, széles sávú internet penetráció, a több információ áramlása) minőségileg is megváltoztatják az emberek közötti társadalmi viszonyokat. Az alapvető változás, amitől információs társadalomról beszélhetünk: a társadalom szerkezetének megváltozása.

Castells a trilógiájában a társadalom egészének átalakulásáról ír, ami kulturális értelemben a virtuális valóság kialakulását jelenti, ahol a valóság és a virtualitás egymásba csúszik és egymásra reflektál. Az információs társadalom logikája mindenkire hatással van, de nem mindenki vesz részt az új társadalmi együttélési mód kialakulásában, mint ahogyan az új hálózatoknak sem válik mindenki a részesévé.

Az információ elengedhetetlen feltétele minden társadalom és minden társadalmi alrendszer működésének, így az információ minden társadalmi formációban fontos szerepet töltött be a mai megelőző korszakokban. Viszont **az információ közlése, fogadása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása nem határozta meg egyik korábbi társadalmat sem annyira, mint a mai.** A mai társadalomnak ugyanis ezeknek az együttes felértékelődése adja meg azt a jegyét, amely megkülönbözteti a korábbi társadalmaktól. Z. Karvalics László Machlup munkásságának méltatása kapcsán megjegyzi, hogy az információs társadalom természete megkívánja, hogy **tudástermelésről beszéljünk**, hiszen a „termelés” (production) szóban minden benne van, mert bizonyos értelemben a szétszórtság is „termelés” megy végbe, hiszen a befogadó új tudásvagyont birtokába jut. A termelés tehát az információs társadalom összes kulcstevékenységét – a kutatás, a felfedezés, a feltalálás, a formatervezés, a tervezés, a szétszórás és a kommunikáció (discovery, invention, design, planning, dissemination, communication) műveleteit egyaránt – magában foglalja.²⁴

A szociológiai szakirodalomban, az információ mint a társadalmat konstituáló erő szerepel, aktív szerepet tölt be a társadalmon belül, amennyiben nem csak része a társadalmi struktúrának, hanem alakítója is annak: formálja a társadalmat, a társadalomról való gondolkodást annak függvényében ki mennyiben fér hozzá – egyrészt fizikailag, másrészt személyes érintettsége és tudása révén mentálisan. Ebben az értelemben az információ a kultúra, gazdaság és politika értékvilágától függő, de egyúttal azt alakító erő.²⁵

²³ CASTELLS, Manuel (2005): *A hálózati társadalom kialakulása – Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra.* Gondolat – Infonia, Budapest

²⁴ Z. KARVALICS László (2009): „A tudás termelése és elosztása az Egyesült Államokban”: Fritz Machlup újraértékelése az információs társadalom elméletétörténetében. In: *Információs Társadalom*, 2. sz. 20-34.

www.infonia.hu/digitalis_folyoirat/2009_2/2009_2_z_karvalics_laszlo.pdf (2018.03.03.)

²⁵ TAMÁS Pál – ZSOLT Péter (2001): *A társadalmi kommunikáció szociológiájáról.* In: BÉRES István – HORÁNYI Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció.* Osiris Kiadó, Budapest

3.1. Hogyan értelmezhető az információ az információs társadalomban?

Castells érvelését követve az információs társadalom minőségileg is megváltoztatja az emberek közötti társadalmi viszonyokat, az emberek információs tevékenységét és végső soron a társadalom szerkezetét. A 6. ábra modelljén az emberek információs tevékenységét, megismerését tekintjük át. Alapesetben az ember a külső objektív vagy a belső szubjektív valóságát próbálja megismerni, pszichikusan reprezentálni. Ebben a megismerési folyamatban, informacionális és operacionális tudás segítségével befogadjuk, megérjük és feldolgozzuk a valóságot és egy pszichikus (mentális) reprezentációt hozunk létre. A pszichikus reprezentációt transzformáljuk ún. külső reprezentáció formájában, azaz a környezetünkkel is megosztjuk, kommunikáljuk. Az információ tehát először pszichikus reprezentáció formáját ölti (tanulás), majd mikor kifele kommunikáljuk, akkor entitásként, kommunikátumként mutatkozik meg.

A digitális reprezentáció megjelenése a külső reprezentációk világát megkettőzi: a hagyományos berendezkedéshez képest, ahol a külső reprezentációt a kép és a nyelv biztosította, megjelent egy olyan médium, **amelyben a digitális képbe és a digitális nyelvbe transzformálódik a pszichikus reprezentáció.** Ez a médium az internet, amely nemcsak arra alkalmas, hogy a meglévő külső reprezentációinkat rögzítsük (pl. digitálisan rögzítsünk egy előadást), hanem arra is képes, **hogy kontextust teremtsen az adatok értelmezési modelljeihez, a kognitív feldolgozáshoz. Olyan tulajdonságokat birtokol, mint a pszichikus reprezentáció:** az analóg és a propozicionális tartalmaknak kellően gazdag és rugalmas struktúrát és műveleti feldolgozást biztosít. Az azonnali megoszthatóság, on-jelenlét, az állandó ingergazdagság, a folyamatos interpretáltság olyan aktivitásra sarkallja az egyént, amely nagyon hasonlít arra a pszichikus aktivitásra, információs folyamatra, amely az egyén kognitív struktúráiban zajlik. Vizsgálva az fiatalok újmédia-fogyasztási szokásait, az a szorongató benyomásunk támad, hogy az újmédiahasználó akár arra is képes, hogy több teret engedjen annak a megismerésnek, ami digitális reprezentációban nyilvánul meg, mint annak, ami pszichikus reprezentáció formáját ölti. Egy példával illusztrálva: a „C”²⁶ generációs fiatal jobban magával ragadja az a digitális információs folyamat, ami a közösségi média felületein zajlik (itt is információfeldolgozás történik) mint a személyes pszichikus információfeldolgozás (pl. egy regény elolvasása). Ezért juthattunk ahhoz az elkésérítő állapothoz, hogy gyakran fogalmazza meg

²⁶ „C” generáció – connected generation, azokat a fiatalokat nevezi így a szairodalom, akik állandó kapcsolatban élnek. A C generációt nem annyira kora, mint online magatartása köti össze, az állandó online jelenlét „connected” lét. Tevékenységük nem merül ki az internet nyújtotta tartalomszolgáltatás lehetőségében, így számos egyéb kifejezés is jellemző rájuk, ilyenek például az együttműködés, a változás, a kíváncsiság és az együtt-alkotás (constant connectivity, collaboration, change, curiosity, co-creation).

egy „C” generációs fiatal a digitális reprezentációhoz való hozzáférés hiányában, hogy unatkozik.

McLuhan médiumfelfogásában, közlési eszköznek tekint minden olyan dolgot, amely az emberi tevékenységek és társulások méretét, formáját alakítja és ellenőrzi, vagyis kommunikációs médiumként kezel minden emberi terméket, a hardvereket (a fizikailag előállított tárgyakat) éppúgy, mint a szoftvereket (az eszméket és gondolatokat). Gondolatmenete szerint, a kultúra alakítására nézve mindig csupán a domináns, kommunikációt közvetítő médium természete a lényeges, méghozzá abból a szempontból, hogy használójának hány érzékszervére és pontosan mely érzékszerveire hat. Megfontolandó McLuhan okfejtése, aki úgy véli, hogy minden közlési eszköz speciális érzékszerv használati arányokat alakít ki az ember szenzoriális rendszerében (bizonyos érzékszerveket fokozott információ-felvételre készítet, mások működését háttérbe szorítja) ezért egy sajátos irányban torzított percepció mintát hív életre, amely torz gondolkodási és viselkedési mintákat generál, hiszen az egyén nem a valósághoz, hanem annak a valóságosnak hitt, ám valójában torzított másához alkalmazkodik. Adott társadalomban uralkodó médium, jelen esetben az internet – a közösség minden tagja esetében ugyanazt a torz észlelési és gondolkodási modellt hívja életre, ezáltal meghatározza a kultúra vonásait. A kultúra és a társadalom alakításában McLuhan tehát a médium felelősségét hangsúlyozza.²⁷

Tovább gondolva McLuhan felvetését, és elgondolkodva azon, hogy az internet mint médium, mint a digitális reprezentáció folyamata hogyan változtatja meg az egyén életét egy igen provokatív, de ugyanakkor megfontolandó kijelentést tehetünk: az internet mint médium, az emberek megismerését, tanulását a pszichikumból a digitális térbe helyezte át, az emberek kognitív folyamatait a koponyaüregből a virtuális valóságba. Manapság a „C” generációt (connected generation) és az internet mint médium „fogságában” élő embereket karikírozó mémek (pl. az esti családi vacsoránál az asztal körül ülők saját hordozható okos-eszközeiken saját médiatartalmakat fogyasztanak) erre a paradox helyzetre mutatnak rá.

A digitális reprezentáció tehát túlnőtte azokat a kereteket, amelyet külső reprezentációk mostanáig betöltöttek: a valóság helyett is „virtuális valósággént”, a hagyományos értelemben vett kommunikáció helyett „újmédia kommunikációként” tünteti föl önmagát és az információs folyamat természetét lemásolva, az információs műveltség szerepében mutatkozik meg.

²⁷ Mc LUHAN, 1964, Id: VARGA Barbara (1999): *Manuel Castells és a McLuhan galaxis halála*. <http://www.c3.hu/~jelkep/JK992/barbara/barbara.htm> (2018. 03. 03.)

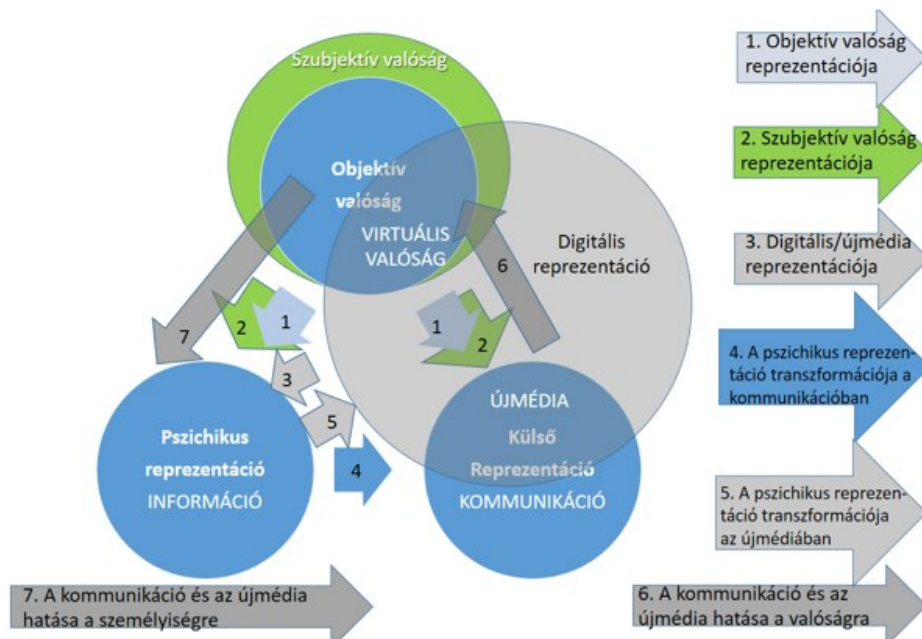
3.2.Hogyan befolyásolja a digitális reprezentáció a pszichikus reprezentációkat, a megismerést, a tudásszerzést?

A digitális reprezentáció megjelenésével, a megismerési folyamat már nem csak az objektív és a szubjektív valóság adatai közül válogat, hanem a virtuális világ adataival is számolnia kell. Mérlegelve hogy mely valóság szolgáltat több adatot az információ azaz a megismerés számára, könnyű belátni, hogy a virtuális valóság válogatás nélkül zúdíttja az adatokat és az információkat (interpretált adatokat). Az objektív valóság tévesztése magyarázható azzal, hogy fizikailag több időt tölt a személy a virtuális valóságban, valamint azzal, hogy nem sajátja az objektív valóságnak az adatok és az információk „tolakodása” kivéve, ha nagyon kiélezett helyzetről van szó (pl. vészhelyzet, tűz stb.). Ugyanez elmondható a szubjektív valóságról is, kiegészítve azzal, hogy mindkét esetben, egy fáradtságos munkával kialakított pszichikus fejlettségi szintre van ahhoz szükség, hogy az adatokra érzékennyé váljunk, hogy azokat feldolgozni legyünk képesek.

Manapság, a pszichikus reprezentációink jelentős része a virtuális világból táplálkozik, a pszichikus reprezentációink lassan átengedik a helyet a digitális reprezentációknak, vagyis a belső pszichikus információszerzés, megismerés helyett a külső, digitális információszerzést megismerést választjuk. A digitális információszerzés terepe az internet mint médium, ezért a megismerés kitüntetett módja a **hálózati** kommunikáció és tanulás. Ebből két dolog következik:

1. a pszichikus struktúra átalakul, a digitális reprezentáció hatására, az újmédia kommunikáció befolyásolja a személyiségfejlődést, a megismerést, a pszichikus reprezentációt; ezzel magyarázható az a jelenség, amit a pedagógusok a nyelvhasználat romlásával, a tanulási motiváció hiányával és a tanulási képességek problémáival, a tárgyi tudás hiányosságaival szoktak jellemezni.
2. a tudás az információs társadalomban elsősorban a hálózatban, digitális reprezentáció formájában keletkezik és ott is létezik; a személyes tudás, a hálózati tudás és a tudás kánonja közötti kapcsolat nagymértékben átalakul, ezt a következő alfejezetben fogjuk látni (7. ábra).

Mc Luhan gondolatmenetéhez visszakanyarodva, azt is szónvá kell tenni, hogy a külső, digitális reprezentáció (megismerés és információszerzés) túlsúlya és a virtuális világ terjeszkedése hatással van az objektív és a szubjektív valóságra is, de ennek a vizsgálata egy másik tanulmány tárgyát képezi.



7. ábra: A digitális reprezentáció hatása az információra, reprezentációra, kommunikációra és a valóságra

4. Tudás – személyes tudás – műveltség – személyes műveltség

A tudományos megismerés, ismeretszerzés az objektív valóságot feltárja és leírja, kialakítja a tudomány konvencionálisan elfogadott rendszerét, az információ konvencionálisan elfogadott formáját, ezt nevezzük konvencionálisan tudásnak. A megismerés azonban nem csak általában a tudományok művelése során érhető tetten, hanem a személyes megismerés minden egyes aktusában, azokban a folyamatokban, melyekben a személyes tudásunk építkezik.

Ropolyi László ezt a finom különbséget a következőképpen teszi meg: „minden információ szükségképpen ismeret is, amely ismeretben a két kontextus együttlétezése, a jel és jelölt összetartozása, vagyis az adott interpretáció fennállása reprezentálódik... Az információ valamilyen ismeretet tartalmaz, vagy hordoz... viszont az ez az ismeret nem feltétlenül tudás... Már Arisztotelész szerint is különbséget lehet tenni ismeret és tudás között. Az ismeret az esetleges ismerete, a tudás a szükségszerűség ismerete, azaz a tudás az ismeret specifikus változata. Az ismeret arról szól, ami fennáll, a tudás arról, ami fennáll, és nem lehet másként. Az információ tehát vagy pusztán esetleges ismeret, vagy pedig szükségszerű ismeret, azaz tudás is. Egy interpretáció fennállhat, és szükségszerűen is fennállhat. Ennek megfelelően a tudástársadalom, vagy tudás-

alapú társadalom fogalma az információs társadalom sajátos változatának megjelölésére szolgálhat.²⁸

Machlup megkülönbözteti a társadalmilag új tudást az individuálisan új tudástól: az előző korábban nem létezett tudás létrejöttére utal, az utóbbi már meglévő tudás „megjelenését” jelzi egy új elmében.²⁹ Az előző részben ismertetett digitális reprezentáció megjelenésével, a kérdés sokkal árnyaltabb minthogy a konvencionális tudás és a személyes tudás közötti különbség miben ragadható meg? Ma úgy lenne releváns a kérdésfeltevés, hogy a megszerzett tudás és a konvencionális tudás közt milyen kapcsolat van; vagy hogyan írható le a konvencionális tudás, hogyan írható le a személyes tudás?

A **tudás alapú társadalom** a konvencionális tudásszerzés folyamatának a megragadására alkalmas, ahogyan a tudományos megismerés kánonja szerint, a digitális, a pszichikus és a külső kommunikációs reprezentációk segítségével megismerjük az objektív, szubjektív és virtuális valóságot. A **tudás-társadalom** azt a folyamatot írja le, amelyben a személyesen megszerzett tudások a személyközi és a digitális hálózatokban épülnek. Mindkét folyamat alapja az információ, ami, az adatokból és jelentésük ismeretéből tevődik össze, melyeket az objektív, szubjektív vagy virtuális valóságunk megfigyelése és kognitív feldolgozása során nyerünk. Az adatokkal szembeni követelmény az integritás és a stabilitás. **Ebből következik, hogy nem érdemes olyan adatok értelmezésére fordítani az energiát, amelyek múltékonyak, változékonyak és nem rendelkeznek kellő integritással (azaz csak egy szűk és ezáltal torz szegmensét mutatják be a valóságnak).**³⁰ A megszerzett tudás csak akkor válhat értékes tudássá, ha olyan adatok értelmezéséből indul ki, amelyek kiállják a stabilitás és az integritás próbáját. Az információs társadalom egyik kihívása éppen ebben rejlik.

A tudás és a műveltség egy folyamat különböző állomásai. A tudományos megismerésben a konvencionális tudások integrált rendszere elvezet a műveltség, majd a kultúra kialakulásához. A személyes megismerés folyamatának eredménye egy individuálisan megkonstruált, megszerzett személyes tudás. A tudás kialakulását az jellemzi, hogy az információ birtokosa, az információt egy adott összefüggésben megfelelően be tudja sorolni és használni. A megszerzett tudás eredményezi az egyén megszerzett műveltségét, amely a megszerzett személyes tudáshoz hasonlóan annyi féle, ahány félék vagyunk. A személyes műveltség kialakításának nehézsége abban rejlik, hogy a személyes tudás soha nem lesz képes arra, hogy a konvencionális tudást lefedje. A helyzetet csak nehezíti az, hogy nincs végérvényes, statikus tudás, tehát nincs végérvényes, statikus műveltség, nincs uniformizálható tudás, nincs uniformizálható

²⁸ ROPOLYI László (2006): *Információ, tudás, társadalom*. In: *Információs Társadalom*, 1. sz. 15-21.

²⁹ MACHLUP (1962) i.m.

³⁰ BALÁZS Sándor (1990): *Az információk használata, hasznosítása és haszna*. OMIKK, Budapest, 20.

műveltség. Arról talán a megismerési modellek meggyőztek, hogy mind a tudás mind a műveltség fejlődik fejleszthető, a kérdés azonban az: hogyan viszonyuljon az információs műveltség fejlesztéséhez a pedagógia?

5. Az információs műveltség fejlesztése

Az információs műveltség, vagy másképpen az információs tudás fejlesztése mindenekelőtt a pszichikus reprezentációk kialakulásának támogatását jelenti. A pszichikus reprezentációk és a külső reprezentációk valamint a digitális reprezentációk természete, hogy hasonló tartalom (kép és proposíció, kép és nyelv) és hasonló szerveződés (forgatókönyv, séma, műveletileg feldolgozott tartalom) jellemzi őket, illetve, hogy gyakran elválaszthatatlanul együtt járó folyamatok az információs társadalomban. Kivételt képeznek azok a kommunikációs helyzetek, amelyben nincs jelen a digitális technológia, az internet mint médium.

Az egyén információs tevékenysége az információs társadalomban gyakran hálózatokban történik. Ezek lehetnek virtuális, az internet mint médium által biztosított hálózatok, vagy valóságos munkahelyi, közösségi, iskolai csoportokban kialakuló hálózatok. Az információs tevékenység közvetítése a személyközi kommunikációban és az újmédia kommunikációban valósul meg. Az információs társadalom sajátja, hogy az információ és a tudás párhuzamos színtereken zajlik: a pszichikumokban (személyes tudás, személyes műveltség) és a hálózatokban (közösségi tudás, közösségi műveltség). A konvencionális tudás és konvencionális műveltség dinamikus rendszere egyre kevésbé teszi lehetővé azt, hogy a személyes megismerés leutánozza a konvencionális megismerést.

A konvencionális tudás – információ – tartalma annyira gazdag és annyira dinamikusan változó, hogy fizikai képtelenség a személyes megismerésben annak megszerzésére törekedni (8. ábra). Fontos azonban tudatosítani az egyénben azt, hogy nem minden adat eredményez számára hasznos információt, hasznos tudást, tehát nem szükséges minden adat interpretációjába belebonyolódni, hanem érdemes szelektálni már az adatok (objektív valósághoz, szubjektív valósághoz, digitális valósághoz tartozó adatok) között. Az is fontos felismerés, hogy a tudás tartalma képi és proposicionális természetű, és hogy a két féle tartalom különböző módon alakul, különböző helyzetekben hasznos, pszichikus adottság kérdése, hogy kinek melyik a hozzáférhetőbb tartalom típus. Az is lényeges, hogy különbséget tudjunk tenni, elemi információ (állítás) és komplex információ (alapelv) között, hogy dönteni lehessen milyen típusú információk megszerzése a célravezető és ökonómikus egy-egy probléma helyzetben.³¹

³¹ CSAPÓ (1992) i.m., EYSENCK – KEANE (1997) i.m.

Hálózat	Formális rendszerek	
	Elméletek	
	Alapelvek	
Forgatókönyv	Szabályok	
	Történet, Leírás	
	Állítás	
Séma	Név	Cím
	Tárgyi fogalmak Relációs fogalmak	
	Jelölés Képzetek	Propozíció Fogalmak
Analóg reprezentált információ		Propozicionális reprezentáció
Informacionális tudás		

8. ábra: Az információ tartalma

Szerveződését tekintve a konvencionális tudást olyan operacionális tudás összetevők, az információt létrehozó pszichikus műveleteknek és azok integrált rendszerei alkotják, amelyek kialakítása pedagógiai feladat. A fejlesztésben kialakítandó műveletek rendszerét a teljesség igénye nélkül a 9. ábra mutatja be. A legfontosabb azoknak a képességeknek a kialakítása, amelyek birtokában képes az egyén a problémáját azonosítani, a problémával kapcsolatos összes szükséges információt felismerni, azokat megszerezni és felhasználni a probléma megoldása érdekében. Az alábbi modell, a teljesség igénye nélkül mutatja be az információ szerveződésében szerepet vállaló műveleteket, a pedagógiai célú fejlesztés ezek egyenkénti és komplex kialakítására kell irányuljon.³²

³² CSAPÓ (1992) i.m.; NAGY József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest

Önreflexió, Metakogníció		
Újrastrukturálás	Kereső asszociáció	Kiválogatás
Alkalmazás	Analógia	Következtetés
Létrehozás	Dedukció	Sorrendfelismerés
Megosztás	Indukció	Sorképzés
Értékelés	Problémamegoldás	Konvertálás
Elvonatkoztatás	Képesség	Kombinatív képesség
Általánosítás	Feladatmegoldás	Viszonyfelismerés
Összehasonlítás	Készség	Azonosítás
Szintézis	Művelet	Osztályozás Rendszerezés
Analízis	Rutin	Besorolás
Operacionális tudás		

9. ábra: Az információ szerveződése

Végül, az információk megszerzésének, az információs műveltség alakulásának elengedhetetlen feltétele, hogy az egyén legyen kíváncsi az információkra, akarjon és kitartóan tudjon részt venni olyan információs folyamatokban, amelyekben alakul az információs műveltsége, legyen igénye a folyamatos információ- és tudásszerzésre. Ezt az információs műveltség hajtóerőjének nevezhetjük, sokféleségét az 10. ábra mutatja be.³³

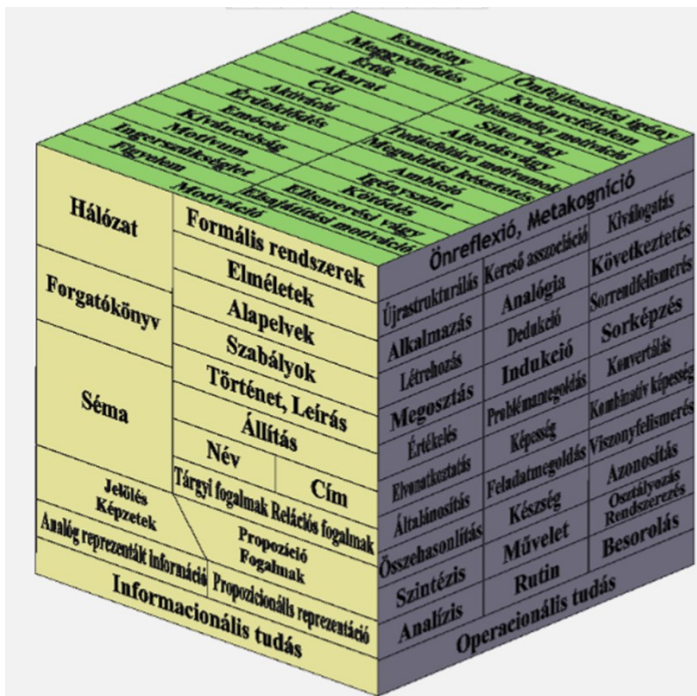
Eszmény	Önfejlesztési igény
Meggyőződés	Kudarcfélelem
Érték	Teljesítmény motiváció
Akarat	Sikervágy
Cél	Alkotásvágy
Aktiváció	Tudásfeltáró motívumok
Érdeklődés	Megoldási késztetés
Emóció	Ambíció
Kíváncsiság	Igényszint
Motívum	Kötődés
Ingerszükséglet	Elismerési vágy
Figyelem	Elsajátítási motiváció
Motiváció	

10. ábra: Az információs műveltség hajtóerője

³³ NAGY (2000) i.m.

Záró gondolatok

Az információs műveltség háromdimenziós modelljét is e gondolatmenet mentén fel tudjuk állítani, ami megmutatja azt a mátrixot, amelyben az információs műveltség folyamata és a fejlesztés kibontakozhat (11. ábra).



11. ábra: Az információs műveltség háromdimenziós modellje

Jelen tanulmány arra tudott vállalkozni, hogy az információs műveltség fogalmát a pedagógia számára újradefiniálja és ennek alapján a fejlesztés nagyobb irányait kijelölje. További kutatómunka tárgyát kell képezze az információs műveltség tartalmának, szerveződésének és hajtóerőjének részletes vizsgálata, továbbá ezen a tartalmak, szerveződések és hajtóerők fejlesztésének feltárása. A fejlesztés módját természetesen meghatározza annak színtere: más módon fejlesztendő a könyvtárban, az iskolában, az egyes iskolai tevékenységekben, a projektekben és a közösen végzett munkatevékenységekben.

Felhasznált szakirodalom

BAKOS Ferenc (2002): *Idegen szavak és kifejezések kézis�ótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest

BALÁZS Sándor (1990): *Az információk használata, hasznosítása és haszna*. OMIKK, Budapest

- BARNLUND, Dean C. (2003): *A kommunikáció tranzakciós modellje*. In: HORÁNYI Özséb (szerk.): *Kommunikáció. A kommunikatív jelenség*. General Press, Budapest
- BUBER, Martin (1999): *Én és te*. Bábel Kiadó, Budapest
- BUCKLAND, Michael (1991): *Information as Thing*. In: *Journal of the American Society of Information Science*, 42:5 (June 1991) 351–360.
<http://people.ischool.berkeley.edu/~buckland/thing.html> (2018. 03. 03.)
- CASTELLS, Manuel (2005): *A hálózati társadalom kialakulása – Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra*. Gondolat – Infonia, Budapest
- CURRÁS, Emilia (1992): *Information Science – Information as a Dialectic Interactive System*. In: *Cognitive Paradigms in Knowledge Organization*, Sarada Ranganathan Endowment for Library Science, 419-431.
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EAlbh2Mpu1sJ:www.uam.es/personal_pdi/ciencias/ecurras/insdial.doc+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b-ab (2018.03.03.)
- CSAPÓ Benő (1992) *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- EYSENCK, W. Michael – KEANE, T. Mark (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- FÜLÖP Géza (1990): *Az információ*. <http://mek.oszk.hu/03100/03118/html/> (2018.03.03.)
- GRIFFIN, Em (2014): *Coordinated Management of Meaning (CCM) of W. Barnett Pearce & Vernon Cronen*, chapter 6, In: *First Look of Communication Theory*, 8th Edition, 66-80.
<http://www.cmm.institute.net/resources/documents> (2016.08.01.)
- GRIFFIN, Emory (2003): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat Kiadó, Budapest
- HORÁNYI Özséb (2001): *A kommunikációról*. In: BÉRES István – HORÁNYI Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest
- MACHLUP, Fritz (1962): *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press
- MCLUHAN, Marshall (1964): *Understanding Media: The Extension of Man*. Reprint, MIT Press. London and New York. robynbacken.com/text/nw_research.pdf (2018.03.03.)
- NAGY József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
Pallas Nagy Lexikona, <http://mek.oszk.hu/00000/00060/html/> (2018.03.03.)
- ROPOLYI László (2006): *Információ, tudás, társadalom*. In: *Információs Társadalom*, 1. sz. 15-21.
- SHANNON, Claude E. (1948): *A mathematical theory of communication*. In: *Bell System Technical Journal*, 27, July, 379-423.
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RKh2dDO8UB8J:math.harvard.edu/~ctm/home/text/others/shannon/entropy/entropy.pdf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b-ab> (2018.03.03.)
- TAMÁS Pál – ZSOLT Péter (2001): *A társadalmi kommunikáció szociológiájáról*. In: BÉRES István – HORÁNYI Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest
- VARGA Barbara (1999): *Manuel Castells és a McLuhan galaxis halála*.
<http://www.c3.hu/~jelkep/JK992/barbara/barbara.htm> (2018. 03. 03.)
- Z. KARVALICS László (2009): „A tudás termelése és elosztása az Egyesült Államokban”: Fritz Machlup újraértékelése az információs társadalom elmélettörténetében. In: *Információs Társadalom*, 2. sz. 20-34.
www.infonia.hu/digitalis_folyoirat/2009_2/2009_2_z_karvalics_laszlo.pdf (2018.03.03.)

UDVARVÖLGYI ZSOLT
NEUBAUER JÓZSEF FELICIÁN, KAPUCINUS SZERZETES
ÉLETE ÉS TEVÉKENYSÉGE (1913-1998)

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
udvarvolgyizsolt@freemail.hu

Bevezetés

A kapucinusok 1942-ben létesítettek a Csongrád megyei Nagymágocsra lelkipásztori központot. 1943-tól – kisebb megszakítással – szolgált Nagymágocsra Neubauer József Felicián atya, kapucinus rendi (OFM Cap.) szerzetes. Célkitűzésem Felicián atya tevékenységének, különösen a nagymágocsi szolgálatának feltérképezése és bemutatása. Családi kötődésem (édesapám és nagyszüleim lakóhelye volt Nagymágocs, nagymamám a község egyik legidősebb polgára, jelenleg 94 éves; továbbá gyermekkoromban jómagam is többször találkoztam az Atyával) okán kutatásom és publikációm érdeklődésre tarthat számot lokálpatrióta körökben is. Írásomban a helytörténészek, tisztelők visszaemlékezéseit próbálom összevetni az Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltárában (ÁBTL) található, Nagymágocsra, ill. a kapucinus rendre vonatkozó forrásokkal.

Neubauer József Felicián élete

Neubauer József Debrecenben született 1913-ban, gazdag, gyáriparos családban. Apai nagyapja Magyarország első vas-sodrony gyárosa volt.¹ Elemi és középiskoláit 1920 és 1933 között Debrecenben végezte.

1935 és 1941 között elvégezte a Szent Bonaventúra Hittudományi Főiskolát. 1941. június 29-én pappá szentelték. Felszentelése után Mórra került, mint polgári iskolai hittantanár és cserkészvezető. 1943. július 27-én áthelyezték Nagymágocsra. 1944. október 6-án egy menekülő csoportot kísérve átmenetileg visszajut Mórra, majd Budatéténybe, ott élte át a II. világháború végét. Majd egy Tatabánya melletti településre, Bajra került kisegíteni. 1946-ban került vissza Nagymágocsra.

Papi hivatása során és amellet színes tevékenységet folytatott. Idősebbeket, fiatalabbakat, hívőket és ateistákat egész lényével, tetteivel nevelte. Sokan nevezték „csodabogárnak”. Nagy hivatástudattal szolgált Isten országát,

¹ Lásd pl.: Neubauer János vas-sodrony, szövet-fonat, szitaáru, szabadalmazott kocsiülés, ruganyos ágybetét és sodronykerítések gyárának számlája, Debrecen, 1913.

<https://www.darabanth.com/hu/gyorsarveres/225/kategoriak~Festmeny-mutargy-papirregiseg-egyeb/Okmányok~37/1913-Debrecen-Neubauer-Janos-vas-sodrony-szövet-fonat-stb-gyaranak-diszes-fejleces-szamlai~II990714/> (Utolsó megtekintés: 2018. február 28.)

közösséget igyekezett építeni az itt lakó, itt élő emberek között. Egy újságcikkben így nyilatkozott: *»Tedd szükségessé magadat és a közösségnek szüksége lesz terád – ez a hitvallásom. A papok kommunistának tartanak, a kommunisták papnak! Én magamat olyan embernek, aki ott segít, ahol tud.«*

1947-től rendszeresen mentette a község környékén előkerülő régészeti leleteket. Szoros kapcsolatban állt a szentesi Koszta József Múzeummal, s nem egyszer ő szolgáltat hiteles adatokkal a hivatásos archeológusoknak.² Az egyházi elfoglaltságai mellett tevékenyen segítette a KALÁSZ³ és a KALOT⁴ egyleteinek és az árpádtelepi Katolikus Körnek a munkáját. Harmonikázott, szerepeket, verseket tanított be, tanfolyamokat szervezett, az akkori ifjúság igazi tanítója, nevelője volt. Gyermek- és felnőtt békégszakköröket vezetett, generációk szerették meg általa a filatéliát.

Több nyelven beszélt: a magyar mellett görög, latin, héber, német, orosz, eszperantó nyelven. Tagja volt az orosházi és szentesi eszperantó körnek.

Felicián atyának sokat köszönhet Nagymágocs. Papként a legnehezebb történelmi időkben szolgált Nagymágocson, amikor negatív megkülönböztetésben részesítették, gátolták, ellehetlenítették az egyházakat. 1950-ben az akkori hatalom megszüntette a rendeket, az itteni papokat sem kímélte. Az atya mindezek ellenére maradt, évtizedeken át hirdette Isten ígését, szolgált a közösséget. 85 évesen távozott az élők sorából.⁵

Előadásomban és írásomban részletesebben bemutatom az Atya életét, főleg Dóczi Jusztna, helytörténész, újságíró munkáira, ill. a nagymágocsi Petőfi Művelődési Központ 2013-as ünnepi műsorára támaszkodva.

Dóczi Jusztna így emlékezett meg az Atya születésének százéves évfordulójáról a Nagymágocsi Hirmondó hasábjain:⁶

„(...) A születése körülményeiről azt mesélte: 1913. november 8. napján sötét, szürke köd ült Debrecen városára. Ő azon a napon érkezett gyenge, gyámoltalan, kisemberként erre a világra. Amúgy második fiúként jött egy módos családba. Az apai nagyapja Magyarország első sodrony gyárosa volt. Édesapja, Neubauer János, ebben az iparágban tovább képezte magát. Gazdag gyárosként, 1910-ben feleségül vette Pánczél Balog Máriát, egy hentesmester leányát. Majd 1914-ben elvitték a frontra, ahol belehalt sérüléseibe. Rá egy évre az édesanyját megölte a TBC, az akkori kor kegyetlen gyilkosa. Az atya többször síró gyermeki hangon mondta: *»Anyám úgy ment el, hogy engem mindig távol tartott magától, nem csókolt meg soha.«* Az árvaságra jutott kilenc éves Józsefet, egyik nagynénje vette a szárnyai alá. Iskolába járatta Debrecenben. Kiválóan

² Felicián atya régészeti tevékenységéhez lásd: Magyar Nemzeti Múzeum. Régészeti adatbázis. Neubauer József. in: <http://archeodatabase.hnm.hu/hu/s?s=neubauer%20j%C3%B3zsef&v=list> (Utolsó megtekintés: 2018. március 1.)

³ Katolikus Asszonyok és Lányok Szövetsége

⁴ Katolikus Agrárfiújsági Legényegyletek Országos Testülete

⁵ Felicián atya. In: Petőfi Művelődési Központ, Nagymágocs honlapja <http://nagymagocs.monguz.hu/felician-anya> (Utolsó megtekintés: 2018. január 29.)

⁶ DÓCZI Jusztna (2013): *Száz éve született Felicián atya*. In: *Nagymágocsi Hirmondó*, 6-7. sz. 12.

fogott az agya, ám gyakran a szorgalommal és a magaviselettel gondok voltak. Osztályt is ismétel. Verekedés miatt többször kéz- és lábtöréssel került kórházba. A hasnyálmirigy gyulladással járó csillapíthatatlan láz csaknem elvitte. - *»Ez a súlyos állapot térített észhez, ekkor jöttem rá, hogy a jószágos Istennek tervei vannak velem.«* – így szötte emlékezetét szavakba az Atya. Nyelveket tanult, tizenhat évesen bekapcsolódott a cserkészmozgalomba. Ott az önfegyelem, az önnevelés és a megpróbáltatások sora vonzották. Táborvezetői rangot kapott a mozgalomban. A tanítói pálya vonzotta, a rokonsága inkább a pénzt termelő – jól üzemelő – családi gyár felé terelte. Mondván ott nagy örökség vár rá. Eldöntötte: Senki és semmi nem érdekli! Istent akarja szolgálni! 1934-ben jelentkezett Máriabesnyőn a kapucinusoknál, ott felvették egy év próbaidőre. Átvitt minden kemény akadályt. A nyolc – akkori – jelentkezőből egyedül ő lett »kolduló barát«.

1935 és 1941 között elvégezte a budapesti Szent Bonaventura Hittudományi Főiskolát. 1941. június 29-én szentelték pappá. 1943. július 27-én került Nagymágocsra. Ezen a napon volt gróf Károlyi Imre temetése. (...) Az Atya egy hatalmas koszorúval és több főből álló gyászruhás csoporttal együtt utazott Szentestől a Nagymágocs nevű vasúti megállóig. Részéről az volt a zavaró a dologban, hogy elindulása előtt Bendeműt atya, a máriabesnyői rendház ura magához hívatta és az összes hibátlan papi ruhát levetette vele. Mondván a rongyos reverenda és a lyukas lábbeli is jó lesz az alföldi kistelepülésre. (Amúgy az Atya, mint fiatal pap, afrikai misszióba szeretett volna menni, hittérítő szolgálatra.) Nagymágocs szeretettel fogadta, ám a teljes beilleszkedés előtt, 1944 októberében – az orosz csapatok érkezése előtt – visszament Mórra. 1946 nyarán érkezett ide újra. 1950-től a hatalom folyamatosan üldözte a papokat. Több egyházfőt börtönbe zártak. Egy alkalommal Felicián atyát is tetteleges bántalmazás érte. Szegény szégyellte, hogy ilyen történt vele. Hetekig imádkozott, hogy Isten megbocsásson a bűnösöknek. Az Atya egyházi teendői mellett ráérzett arra, hogy hatalmas tenni akarás forrong az akkori ifjúságban. Igazi népművelő, tanító, nevelő lett, szervezte és vezette a KALÁSZ és a KALOT – katolikus fiatalokból álló – egyletek munkáját. Színjátzó csoportokat tanított prózai és zenés szerepekre. Ő maga harmonikázott, szavalt, lovas kocsiderékban utazott a helyi szereplőkkel egy-egy környékbéli fellépésre. Hatalmas sikereket arattak. Életre hívta a cserkészmozgalmat. Eszperantó nyelvre tanította az okos diákokat. Bélyeggyűjtő szakköröket indított be az iskolákban, Szentesen, Szegváron, Derekegyházában, Székkutason, Árpádhalmon, mindenütt egyszerre. Biciklivel vagy gyalog járt ezekre a helyekre. Hat nyelven beszélt, eszperantóul írt leveleket Amerikába, Ausztráliába, a világ számos tájára. A nagymágocsi bélyeggyűjtő gyerekek híre például 1959-ben eljutott Párizsba is. Generációk szerették meg általa a filatéliát. És ez mind csak az élete egyik fele. Másik felét a természet tanulmányozásának szentelte. (...) Egy dolog folyton-folyvást izgatta: Mi húzódik a mélyben a falu alatt? Honnan ered a település neve? (...) Napi kapcsolatban állt a szentesi Koszta József Múzeummal.

Ismeretei révén partnerként kezelték a hivatásos kutatókkal folytatott vitákban. Valahogy megérezte – szerinte a Mindenható Isten súgta –, hogy egy több éven át folyó kutatómunka végén egy fiatalokból álló csoport rátalál Bojtártelek szélében Nagymágocs múltjára. És 1989 nyarán fény derült az addigi borús égre. Árpád-kori monostor rom, alatta és mellette emberi és állati csontok, koporsószőg, még egy darab, IV. Béla királyunk által kiadott pénzérme is került itt akkor a felszínre. »*Kincsek a mélyből, benne Isten akarata*« – így nyugtázta a sikert az Atya.

Ő, mint ember, keveset adott a külsőségre. Rendezetlen volt a lakhelye. Télen madzaggal átkötött lódenkabátot hordott, lyukas bakancs volt a lábán. Nyáron több élű fekete nadrág és fehér ing lapult rajta. Esőben ázott, hidegben fázott. Mindig egy faragatlan botra támaszkodott. Így könnyebben járt. Utálta a politikát. A papok kommunistának, a kommunisták hívő papnak tartották. Saját magát olyan embernek tudta, aki mindig mindenkinek segít a bajban. Aki szívét, lelkét az Istennek adta. (...)

1991-ben megromlott az egészsége, elvitték Máriabesnyőre az öreg papok otthonába. 1998. június 4-én halt meg, 85 éves korában. 2003-ban a nagymágocsi Helytörténeti Gyűjtemény a Felicián atya nevet kapta. (...)”

2013-ban Felicián atya születésének 100. évfordulóján „*Felicián atya*” c. Molnár-Tamás Erika, Mészáros Judit, Varga Ferenc szervezésében emlékünnepséget rendeztek Nagymágocson, a Petőfi Művelődési Központban. A műsoron elhangzottakból idézem az Atyáról szóló emlékezőket:

„Ha egy idegen, a mi falunkat, Nagymágocsot nem ismerő, de iránta érdeklődő ember téved be hozzánk, két dologgal mindenképpen eldicsekszünk neki. Az egyik a Károlyi-kastély, a másik Felicián atya. Ez is bizonyítja, hogy az atya, Neubauer József, nálunk már fogalom. (...) Ki volt ő valójában? Pap, a földi élet örömeiről lemondó szerzetes? Népművelő, néptanító? Jeles eszperantista, kitűnő filatelista? A helytörténet megbízható, hiteles krónikása? Kiváló szinten felkészült amatőr régész?

Annak ellenére, hogy számos újságcikk jelent meg róla, sőt egyszer-kétszer már a televízió is kamerák elé ültette, igaz lélekkel senki sem állíthatja, hogy igazán ismerte sokszínű egyéniségét. (...) Azok közé tartozott, akiket személyesen kellett volna ismernie mindenkinek. Le kell szögeznünk, hogy Ő Isten valódi katonája volt, igazi kapucinus kódisbarát, élő legenda a magyar Alföldön. (...)

Egyedül lakott az 1853-ban épült hatszobás házban, fűtésre, nem volt pénze, ingyen ebédet kapott a szociális otthonban és hogy a test kényelme se legyen meg, egy asztal alá tett deszkán aludt. Legendák övezték életét, gyűjteményét. Kosz, por és piszok volt mindenfelé a lakásban. Az előtérben kis asztalka állt, rajta üzenet: »A templomban vagyok.« Törött ablak, nyikorgó ajtó. A hosszú verandán kupacokban állt a szemét, minden egymás hegyén-hátán. Bizarr kompozíció tárult a szemünk elé, kimagaslott a törmelékek közül egy törött ujjú

Szűz Mária gipszszobor. A padlásfeljáró sötét lépcsősorán egy emberi koponya sziluettje tűnt fel. Valóságos bagolyvár, ahogyan Felicián jellemezte birodalmát.

Bentebb a szobában sem volt rend. A hatalmas asztalon tornyosodtak a könyvek, az újságok, a levelek. Hálósobája nem volt. (...) A falon pókhálós fészület. A dolgozóhelyiségben szekrények, a plébánia iratait valahol tárolnia kellett. A kertben ugyancsak nagy volt a dzsungel, nagyon régen lehetett az, amikor kapa lendült valakinek a kezében. A szőlőlugas is mindent benőtt már. A gazról nem is beszélve. – *Csak nem gondolja, hogy kiirtom azt, amit Isten adott?* – ripakodott vendégeire az atya. – *Hadd terebélyesedjenek a növények. A fák így is, úgy is meghozzák a gyümölcsüket.*

Mondtuk volna Feliciánnak, mi ez a szegénység nála, megnézhattuk volna magunkat. *»Hiszen minden úgy jó, ahogyan a természet megadja.«* – mondta. (...) Amúgy pedig vendégeit ezzel fogadta: *»Érezze magát nálam rosszul!«* Majd a meghökkenéseket látva megismételte: *»Érezze magát rosszul, hogy vágyódjon innen el az örök mennyországba. Itt, a Földön semmi sem számít, én az időt sem ismerem. Csak nagyon ritkán.«* (...)

Hogy mi készítette a papi hivatásra, arra ezt a választ adta: *»Tizennégy éves voltam, amikor rájöttem, hogy sokkal többet tehetek az emberekért a krisztusi tanítás útját követve. Jobban tudok segíteni a gyerekeknek, és ha csak egy embert is megmentek, van értelme. Emellett nagyanyám és édesanyám is fiatalon meghalt tüdőbajban, én tüdőgyulladással kezdtem az életet, és ilyen örökséggel nem akartam utódot, hogy ne legyen, aki emiatt átkozna engem. Úgy képzeljék el ezt, mint egy zongorát. Az anya adja az anyagot, az apa behangolja, az Isten pedig mellé ülteti a művészt. De ha az anya rossz anyagot ad, az apa botfűlű, az Isten hogy adjon hozzá egy művészt?«*

»Bor, búza, békesség, meg egy csomó hülyeség, ez az élet« – mondta sokszor az Atya, de utána komolyabbra is váltott azonnal, és ez már filozofikus mélységek felé mutatott. *»A végtelenen túl is van még valami, habár az emberi elme a végtelent sem tudja felfogni. Egy kicsiség még van a végtelen mögött és ez benne a nagyság.«*

»A felnőttek bolondosnak tartanak, de a gyerekek szeretnek. Alakítottam az ötvenes években irodalmi színpadot, vezettem szakköröket, a korán kelőknek segíték bevásárolni, harangozom, ha kell, misét tartok. Nagyon egyszerűen élek és ez a mai világban furcsa. Akkor iszom, ha szomjas vagyok, akkor is csak vizet. Olyan ruhákban járok, amilyeneket kapok, csak akkor váltom őket, ha leszakadtak rólam. De ha bejön hozzám egy gyerek, soha nem megy el üres kézzel. Kap egy szép bélyeget, egy lepréselt növényt. Ezt mézesmadzagnak nevezem. Hátha megszereti valaki a növényeket és erdész lesz egy agronómus. Hátha megtetszik valakinek a bélyeggyűjtés és ezt a csendes hobbit választja a kocsmázás helyett.«

»Muszáj mindig tanulni – mondta –, hogyha megkérdez valaki valamiről, tudjak neki válaszolni. Lenne mit mondanom a felnőtteknek is, de legtöbbször csak egy bogaras különcöt látnak bennem. A munka és a háztáji mellett sokszor arra

sem jut idejük, hogy körülnézzenek és megcsodálják az őket körülvevő világot. Ha megkérnének, rendeznék kiállítást, megírnám a falum és a Károlyi-család történetét. Szívesen tenném.»

Mindig mindenről volt véleménye, de ezt soha senkire rá nem erőszakolta. Vallotta: *»én csak eszköz vagyok Isten kezében s megteszem, amivel Ő megbíz. Az üzenetet átadom s a megértés kegyében érdemük szerint részesülnek azok, akik meghallgatnak.»*

»Tedd szükségessé magadat és a közösségnek szüksége lesz terád.» – ez volt a hitvallása.

Amikor hajlott alakjára támaszkodva végigment az utcán, ő maga volt a szegénység. Amikor beteget látogatott, a fájdalmukat enyhíteni igyekezett a hit szavaival, ő volt a vigasztalás. Amikor lehajolt a kisgyermekhez, áldó kezét fejükre téve, ő volt a szeretet. Amikor elsimította a viszályt, elnémította a pörös száját, ő volt a békesség. És amikor a szent ostyát az oltár előtt felemelte, ő volt az áhitat. És akkor, amikor Istentől kapott hatalmával bűneink alól feloldozott bennünket, ő volt a megbocsátás. Szegény volt és mégis gazdag. Nem gyűjtött javakat. De mi azt gondoltuk, ő volt a leggazdagabb közöttünk. Felicián atya 15 éve meghalt. Hiányozni fog nekünk, emlékét fájó szívvel megőrizzük.”⁷

Az állambiztonsági források

Előzetes feltételezéseim, korábbi kutatói tapasztalataim és Felicián atya komplex személyisége alapján nagy reményeket tápláltam a rá vonatkozó, Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltárában (ÁBTL) található források iránt, azonban kutatásaim nem várt fordulatot vettek. Összesen csak négy iratcsomóban szerepelt az Atya neve, azonban a szerzetesrendekre vonatkozóan – általánosságban – több érdekes és meglepő adatra bukkantam, így írásom ezen részében az állambiztonsági szervek precíz és minden részletre kiterjedő kontrollját veszem görcsö alá:

Először a Dr. Endrey Mihály váci püspök⁸ által „1976. évben eszközölt áthelyezések összefoglaló jegyzékében” tettek említést az Atyáról, azon papok listájában, akik ideiglenes megbízással segédlelkészi minőségben vezetnek plébániát – többek közt – Neubauer József Nagymágocsra.⁹ (Szentés és környéke ekkoriban még a Váci Egyházmegyéhez tartozott.)

⁷ MOLNÁR-TAMÁS Erika – MÉSZÁROS Judit – VARGA Ferenc (2013): „*Felicián atya*” c. ünnepi műsor. Elhangzott Felicián atya születésének 100. évfordulóján rendezett ünnepségen. Nagymágocs, Petőfi Művelődési Központ, 2013. Ezúton köszönöm Molnár-Tamás Erika igazgató asszony segítségét.

⁸ Dr. Endrey Mihály váci püspök.

Lásd: http://konyvtar.vaciegyszahmegye.hu/eletrajzok/2/18/ENDREY_MIHALY_Dr_.html (Utolsó megtekintés: 2018. március 1.)

⁹ ÁBTL – 3.1.2. – M – 41091/2 /45 MNK BM Munka dosszié, Fedőnév: „Endre” Megnyitva: 1976. IX. 9. Lezárva: 1977. X. 6. Minősítés: tmb. „B” dosszié szám: H-49636.

Sokkal relevánsabb információkat szerezhethünk az „Építők” fedőnevű objektum dossziéból.¹⁰ A vaskos iratcsomó az összes Magyarországon működött férfi és női szerzetesrendről tartalmaz alapos és naprakész adatokat (pl. „Jézustársaság”, Premontrei rend, Ciszterci rend, Angolkisasszonyok, pálosok, sarutlan karmeliták, szaléziek, domonkosok stb.).

Magáról a dosszié keletkezéstörténetéről találtam a legfigyelemreméltóbb, 1989. szeptember 21-én kelt feljegyzést, ami alapos töprengésre késztetett az állambiztonság működésének hatékonyságáról.¹¹

„Felülvizsgáltam a 34/1950.sz. tvr. alapján működéstől eltiltott szerzetesrendekre vonatkozó alábbi objektumdossziékat (összesen 10 db objektumdosszié felsorolása). Megállapítottam, hogy az objektumdossziében elhelyezett anyagok többsége ma már objektív szempontból értéktelen. **A rendek legális működésének lehetőségével új helyzet teremthető. Ebből adódóan a továbbiakban alkotmányvédelmi szempontok figyelembevételével szükséges megszervezni köreik ellenőrzését. Ezért úgy határoztam, hogy a felsorolt dossziékat „Építők” fedőnév alatt összevonom, az operatív szempontból értéktelen anyagokat megsemmisítem, a nyilvántartásba vett személyek helyzetét felülvizsgálom. Intézkedem – az érvényben lévő szabályok szerinti – új nyilvántartási rend kialakításáról.** Fentiek alapján kérem a határozat jóváhagyását, az abban foglaltak végrehajtásának engedélyezését.”

Miről is van szó? Odáig vitathatatlan, hogy „a rendek legális működésével új helyzet állt elő Magyarországon.” 1989 szeptemberében Németh Miklós reform kommunista politikus volt a Magyar Népköztársaság Minisztertanácsának utolsó elnöke és Horn Gyula a külügyminiszter! Az ország túl volt a Sopron melletti Páneurópai Pikniken és az NDK-ból jött menekültek szeptember 10. óta szabadon távozhattak Nyugatra. Javában működött az MDF, SZDSZ, Fidesz, FKGP, MSZDP és még egy sor ellenzéki párt. Három hónappal volt túl az ország Nagy Imre újratemetésén és Kádár János halálán. Sőt pár napja már megbomlott az Ellenzéki Kerekasztal (EKA) egysége is a Nemzeti Kerekasztal tárgyalások lezárásával (1989. szeptember 18.). Indul a „négy igenes” népszavazás kampánya, és az ország gőzerővel készül az első szabad választásokra (1990. március 25. és április 8.). 1989 kora őszen a világ Közép-Európára figyelt. Recsegett-ropogott a Szovjetunió és elkezdődött Jugoszlávia eróziója is. És ebben a felfokozott, hektikus kül- és belpolitikai környezetben a BM illetékesei úgy döntöttek, hogy „a továbbiakban alkotmányvédelmi szempontok figyelembevételével szükséges megszervezni a szerzetesrendek ellenőrzését” és ezért „új nyilvántartási rendet alakítottak ki.” De kinek? Minek? Miért? És főleg meddig tart(ott) az újabb ellenőrzés? Ezúttal a korszerűbbnek hangzó

¹⁰ ÁBTL – 3.1.5. – O – 20034 MNK BM. „Építők” Objektum dosszié. Szám: 11-OD-5554.

Megnyitva: 1989. X. 2. BM. III/III/2-a. alosztály. Szig. titkos.

¹¹ Uo. BM. III/III-1-A. alosztály Tóth Ferenc r. ezredes ov. (helyette tintával: Reményi ov. h.) Szig. titk. Tárgy: „Építők” fn. objektumdosszié nyitásáról. Határozat, Budapest, 1989. szeptember 21. Erős Lajos r. őrnagy, alosztályv. Krám István r. őrnagy Nyt. sz.: 1/13-486/89. Készült 1 pld/OD.

„alkotmányvédelmi” szempontok szerint. Véleményem szerint ez egészen döbbenetes intézkedés volt és ki tudja, hogy mikor ért véget. De ez már egy másik kutatás témája lehetne, és szétfeszítené jelen írás kereteit.

Az „Építők” dossziét – bár nem hinném, hogy ezek után az olvasónak támadt volna bármi kételye is efelől – 1989. október 2-án megnyitották az illetékesek,¹² és alapos adatbázisokat tartalmazott a megfigyeltokról (szociális otthonokban lévők, Pannonhalma, a magyar jezsuiták születésnapjai, a domonkos rend tagjainak elhelyezkedéséről stb.).

A dosszié integrálta a régebbi – és ezek szerint talán „objektív szempontból korántsem értéktelen” – állambiztonsági anyagokat is. Egy 1965. szeptember 13-án kelt jelentésben elképesztően részletes adatokat találtam, naprakész nyilvántartással „Szent Ferenc Kapucinus Rendjéről (*Ordo Fratrum Minorum S.P.N. Francisci Capucinatorum. O. F. M. Cap.*)”

„Általános rendfőnök P. Clemens a Milwaukee, Róma. Magyarországi tartományfőnök: P. Tallós József, Budapest, II. Fő u. 32. tel: 468-230. Született 1912-ben Kispesten, fogadalmat tett 1928., pappá szentelték 1937, tartományfőnöknek kinevezték 1947-ben.”¹³

A rend rövid történetét is összefoglalták a III/III. illetékesei: „Assisi Szent Ferenc »Kisebb Testvérei«-nek 3. és legfiatalabb ága, amely a XVI. század elején a P. Matteo da Bascio obszerváns – ferences által elindított rendi reformmozgalomnak köszönheti létét. A rendet, amelynek külső jellegzetessége a hegyes csuklya és a szakállviselés, VII. Kelemen pápa hagyta jóvá 1528-ban a »Religionisz Zelus« kezdetű bullájával, de csak V. Pál függetlenítette a Minoritáktól 1619-ben. Igénytelenségük, szigorú életmódjuk és áldozatkészségük tette őket csakhamar közkedveltekké és emelte őket Közép-Európában a katolikus restauráció első tényezői közé a XVII. században. Szent Ferenc szabályzata szerint élnek, különleges rendi alkotmány alapján. Egyébként a rend szervezete csaknem teljesen megegyezik a ferencesekével. Ott találjuk őket a Hitterjesztési Kongregáció bölcsőjénél és 1743 óta kizárólag a rend látja el a pápai udvarban az »Apostoli Hitszónok« tisztét. A történelem folyamán a rend 6 szentet, 12 boldogot, valamint számos bíborost és főpapot adott az egyháznak. Hazánkban – ahol a török háborúk idején komoly szerepet játszott Brindisi Szent Lőrinc és Marco d’Aviano – 1674-ben telepedett meg véglegesen Bazinban. A következő három évtized alatt Pozsonyban, Budán, Mórton, Bodajkon, Magyaróváron, Pécsen és Eszéken alapítanak rendházakat. A Rákóczy-féle¹⁴ felkelés egy évtizedre megakasztja terjeszkedésében, de már a szatmári békét

¹² Uo. BM Adatfeldolgozó és Tájékoztatási Csoportfőnökség ÁB Operatív Nyilvántartó Osztály Tárgy: Vonal dosszié nyitás. Hiv. sz.: 11-10/602/1989. lkt. sz: 64-31-2086/1989.

Nákie Gyuláné r. fhdy. elvtársnőnek

Mellékelten visszaküldjük az „Építők” elnevezésű vonal dosszié nyitó határozatát. A dossziét 11-OD-5554 számon megnyitottuk. Budapest, 1989. október 2. Koppándi Ferencné r. hadnagy, csopvez.

¹³ Uo. Budapest, 1965. szeptember 13. Gyulai Franciska ri. I. o. ft.

¹⁴ Sic!

követő évben Rákóczy városában, Tokajban majd az 1714-16-i török háború után Belgrádban és Újpalánkán találjuk őket. Miután a rendet az 1723-i országgyűlés honosítja, különösen főuraink nyúlnak a rend hóna alá. Ennek következtében Nagyváradon, Hatvanban, Tatán, Holicsban és végül Máriabesnyőn épül meg a rendházuk. Ettől kezdve a rend idehaza több mint másfél évszázad alatt új rendházat nem alapít, sőt a régiek közül is igen sok elvész. Az 1737-39-i török háborúnak esik áldozatul Belgrád és Újpalánka. II. József egyházpolitikai intézkedései következtében elvész a bodajki, hatvani, holicsi, magyaróvári és tokaji rendház. Míg Trianon következtében a bazini, pozsonyi, eszéki és nagyváradi rendház. A terjeszkedésnek újabb lendületet ad a magyar rendházak önállósulása 1934-ben. Ennek a lendületnek köszönheti a rend a szentesi, békéscsabai és **nagymágocsi letelepülést**. A rendnek az egész világon jelenleg 14.000 tagja van. Missziók terén a 3. helyen áll.¹⁵

„A magyar rendtartomány vezetése alatt álló intézmények: Hittudományi Főiskola, Rector: dr. P. Puskás Béla, tanárok: P. Tallós József, dr. P. Frey Jácint; „Szerafikum” fiú-internátus Tata II. Igazgató: P. Bögözy Vilmos, prefektus: P. Patonyi Rudolf.

Plébániák: Budapest, Alsóviziváros. Pl. (plébános?) P. Pallai Titusz; Mór: Pl. Dr. P. Radnai Tibor; Tata. II.: Pl. P. Bögözy Vilmos; Máriabesnyő: Pl. P. Pataki Alfonz; Szentes: Pl. P. Boros Ildefonz; Békéscsaba-Erzsébethely: Pl. P. Csaba Jenő (áthúzza a név); **Nagymágocs**: Pl. P. Solymár Nándor

Rendházak: Budapest: II. Fő u. 32. Tartományfőnök: P. Tallós József. Házfőnök: P. Pallai Titusz I. tartományi tanácsos. Rendtagok: P. Puskás Béla dr. II. tartományi tanácsos, házfőnök h., P. Patyi Kamill kiért. tartományi főnök, P. Barduch Amadé gyóntató (mindhárom név tollal áthúzza), P. Fray Jácint dr. teol. tanár, P. Sörédi Arnold nyomdavezető, P. Solymár Ferenc káptalan, P. Balla Marián (tollal áthúzza), 4 kispap, 5 segítő testvér.

Mór: Házfőnök: P. Radnai Tibor dr. Rendtagok: P. Somhegyi Veremund házfőnökhelyettes (tollal áthúzza), P. Frauenberger Szeverin káplán, P. Dobos Benvenut hitoktató, P. Balog Odorik káplán, P. Komlósi Ágoston káplán, P. Temesi Paskál káplán, 4 kispap, 5 segítő testvér

Tata II. Házfőnök: P. Bögözy Vilmos. Rendtagok: P. Farkas Kornél házfőnökhelyettes, P. Hencz Aurél hitoktató (tollal áth.), P. Patonyi Rudolf prefektus, P. Röss Bertalan dr. hittanár, P. Gallina Ugod baji lelkész (utóbbi két név tollal áthúzza), P. Sőtér Ervin káplán, 1 kispap és 5 segítő testvér.

Máriabesnyő. Házfőnök: P. Pataki Alfonz. Rendtagok: P. Medgyesi Dezső kiért. tartományfőnök, házfőnökh., P. Erdész István újoncmester, P. Hartványi János misszionárius, P. Matula Szerafin káplán, 5 segítő testvér és 4 újonc.

Szentes. Házfőnök: P. Boross Ildefonz. Rendtagok: P. Kiss Gábor misszionárius, P. Gaszner Imre káplán, P. Salamon László káplán, 2 segítő testvér

¹⁵ Uo.

Békéscsaba: Házfőnök: P. Csaba Jenő (tollal áthúzva). Rendtagok: P. Juhász Irén káplán (tollal áth.), 1 segítőtestvér

Nagymágocs: Házfőnök: P. Solymár Nándor Rendtagok: P. Benke Konrád káplán, **P. Neubauer Felicián káplán**, 2 segítő testvér

Tartományon kívül: P. Radnai Anasztáz, P. Horváth Szilveszter, P. Amon Otmár (Nagyvárad), P. Kovács Angelusz (Róma) és 3 segítő testvér (Nagyvárad).¹⁶

Egy 1950. április 5-én kelt, „Katolikus egyház (Kapucinusok)” tárgyban készült jelentés¹⁷ részletesebben ír a községről is: „A kapucinus rend egy ősi szerzetes testület. Szent Ferenc szabályait követik, és eszerint élnek. A minoriták és ferences rendiektől abban különböznek, hogy szigorúbb szabályok szerint élnek vagyoniuk egyáltalán nem lehet, szakállt viselnek, mert állítólag a rendalapító Szent Ferenc is hordott szakállt.

A kapucinusok Magyarországon körülbelül a XVII. században telepedtek be Barinban, amely hely ma Csehszlovákiához tartozik.

A rend működése az egész világra kiterjed kb. 60 rendtartománya és 12.000 szerzetese van. Működésük mindenütt hitszónoklás, lelkipásztorkodás, kül- és belföldi missziók végzése. A rendnek sok kiváló hitszónoka volt és ezért a XVIII. század óta Rómában mindig egy kapucinus viseli az »Apostoli hitszónok«-i tisztséget.

A rend kormányzását a Rómában székelő generális végzi segédlettel. A legutóbbi generálist nem a rend tagjai választották, mivel 1947-ben – a mikor választani kellett volna – nehéz és zavaros külpolitikai viszonyok miatt a választó káptalant nem lehetett összehívni, ezért a pápa egy amerikai kapucinus páter személyében nevezte ki a kapucinus rend generálisát.

A magyarországi kapucinusok, az osztrák-magyar provinciához tartoztak és csak 1921-22-ben lettek önállóak. Azóta igen szépen fejlődnek. A provincia központja Budapest, II. Fő ucca. Itt székel a rendfőnök, P. Tallós József, akinek előde P. Dezső valamint P. Patyi Kamill volt.

Növendékeik Budapesten a saját tulajdonukban lévő teológiai főiskolán kapnak kiképzést, rendi tanáraik vezetése alatt. Ezek a tanárok csaknem valamennyien teológiai doktorátussal rendelkeznek.

A tartományfőnök mellett két asszisztens működik, és pedig P. Titusz – jelenleg máriabesnyői házfőnök és újoncmester – és P. Béla budapesti házfőnök. A rendtagok száma kb. 40 páter, és 30-35 fráter. Ez utóbbiak száma nagyon kicsi, egyrészt mert a mostani viszonyok miatt kevesen jelentkeznek a rendbe, másrészt az utóbbi időben több fráter kilépett a rendből.

A rendnek 8 háza van Magyarországon. Itt általános szokás az, hogy a rendházaknak kertjük van, ahol az élelmezéshez szükséges zöldségféléket termelik.

¹⁶ Uo. „Fenti anyag az 1948-as sematizmusból van másolva, 2 pld-ban.”

¹⁷ Uo.

A budapesti rendház mellett azonban nincs kert, hanem ehhez tartozik Budatétény községben egy kb. 3 holdas terület, amely ellátja a budapesti rendházat. Budatétényben van egy lakóházuk, ahol P. István szerzetes, 4 fráterrel végzi a termelést. Budapesten plébániát is vezetnek a kapucinusok.

Máriabesnyő ősrégi zárándok hely, és ezért igen látogatott. A templom alatti kriptá a Grassalkovich hercegi család temetkezési helye volt. Ebben a házban van elhelyezve a rendi újoncok képző intézete. Jelenleg 5-6 novicius van itt mindössze, továbbá egy felszentelt pap is, aki a többi fiatalokkal együtt próbaidejét tölti.

A zárdához tartozik egy meglehetősen szép kert, amelyben a munkálatokat elsősorban az újoncok szokták végezni. A máriabesnyői plébániát is ők vezetik. Ehhez nem tartozik semmiféle javadalmi ingatlan.

Mór községben is igen régi a kapucinus rendház valamint a templom. Mór község valamikor nagyrészt svábok által lakott hely volt. Amikor a község fejlődni kezdett igen sok volt a magyar betelepülés és ezek számára egy új templomot építettek, amely szintén a kapucinusok vezetése alatt áll. Plébániát is vezetnek, amelyhez kb. 15 holdnyi szőlő terület tartozik. Ennek terméséből látják el az összes kapucinus zárdákat miseborral. A bortermés jövedelme a kapucinusok megélhetésének biztosítására is szolgál.

Tataóvárosan is ősrégi a kapucinus zárdá. Mellette jó nagy konyhakertészet van, melyben a páterek is dolgoznak. Van a zárdának egy új épületrésze is, melyben a felszabadulás előtt internátus volt azoknak a gyermekeknek, akik a helybeli piarista gimnáziumba jártak. Tataóvárosban helyezték el azokat a rendi növendékeket is, akik a noviciatusból kikerültek és még folytatták gimnáziumi tanulmányaikat. Ezek is a tatai piaristákhoz jártak gimnáziumba. Az ilyen rendi növendékek magántanulók.

Szentesen is van rendnek háza és kertje, főmunkakörük itt a plébánia vezetése.

Teljesen a helyzet Békéscsabán és Mágocsan is azonos, mint Szentesen. **Mágocsra a gróf Károlyi család telepítette a kapucinusokat, nagy zárdát terveztek itt létrehozni, de a Károlyi házaspár meghalt és így a terv nem valósult meg. Most nagyon szerény keretek között élnek itt a kapucinusok.**

A kapucinusok anyagi bázisa, a perselyes gyűjtés, a kertek, és a szőlő jövedelme, a plébániák jövedelme. Ebből a templomok karbantartását és a romos ingatlanaik helyrehozatalát is fedezni kell. Az egyházi értékelés szempontjából a kapucinusok elég erős pillérét képezik az egyháznak, mert theologailag képzettek, kevés közöttük az öreg. **Tömegbázisuk a plébániákhoz tartozó hívekből adódik, akik nagyra becsülik a kapucinus pátereket.**

Minden kapucinus rendházban szép számmal működik a férfi és női harmadrend is. Minden házukban lelkipáasztorkodással, missziók tartásával és a női rendek lelki vezetésével foglalkoznak a kapucinusok.

Vidéki missiókba járnak: P. Gábor, P. Irénius, P. János, P. Bertalan, P. Titusz. Kívülük azonban bármelyik Páter elmegy missióba, amikor erre a rendfőnök kijelöli. Ilyen feladatra rendszerint fiatalokat jelölnek ki.

Külföldi kapcsolatuk a rend római generálisa. Vele állandóan levelezés útján érintkeznek. Van egy belga visitatora a rendnek, aki külföldi állampolgár lévén, nem tudja most a magyarországi rendházakat látogatni, de arról van szó, hogy a nemzetközi vásár tartalma alatt meg fogja kísérelni, hogy beutazási engedélyt szerezzen.

A délamerikai kapucinus rendfőnökkel is van kapcsolatuk, aki a Nemzeti Bank útján, pénzt szokott küldeni, hogy az ott megrendelt miséket a magyar kapucinusok mondják el, mert kevés az ottani pap a hívek igényeihez. P. Kamillnak van egy baráti kapcsolata, dr. Schwartz Elemér, belgiumi leideni egyetemi tanárral, aki egyébként magyar. Schwartz Elemér 1947-ben legális útlevelemel hagyta el az országot.

Egyébként a kapucinusok kapcsolatot tartanak a magyar ciszterekkel, a ciszter papság nagy része hozzájuk jár gyónni.”

Egy 1972 júniusában kelt BM-es dokumentumban is pontos nyilvántartást (személyi adatok, cím, foglalkozás) vezettek a Rend vezetőiről, pátereiről és frátereiről,¹⁸ köztük Felicián atyáról: **„Neubauer József „Felicián”, Debrecen, 1913. Balogh Mária, Nagymágocs, Lenin u. 13. (Csongrád m.), lelkész.”**¹⁹

¹⁸ Uo. Kapucinus szerzetesrend tagjai:

Vezetők:

1. Tallós Ödön „József” Kíspeszt, 1912. Lendenmayer Mária, Bp. I. ker. Hattyú u. 7. sz. s. munkás. építőipar. Tartományfőnök
2. Dr. Frey Ferenc „Jácint” Mór, 1914. Manner Borbála, Bp. III. Szentendrei u. 69/71. káplán. Tanácsos!
3. Medgyesi Imre „Dezső” Szárföld, 1902. Kocsis Veronika, Sopron III. Vági István u. 16. nyugdíjas, pléb. Tanácsos, volt tartományfőnök
4. Pallai Ignác „Titusz” Somogyacsa, 1910. Németh Erzsébet, Tápióság, Templom tér 146. plébános. (Pest megye). Tanácsos.

Páterek:

5. Ámon Ágoston „Ottomár”, Bodajk, 1918. Stingl Margit, Pusztagegres, Kossuth u. 38. sz. lelkész
6. Balogh Gyula „Odorik”, Köbölkút, 1908. Paulicsek Mária, Mór, Marx tér 1. (Fejér m.)
7. Benke Mihály „Konrád”, Tura, 1912. Dolányi Júlia, nő, Pilisvörösvár, Bartók u. 14. ált. iskolai tanár. KALOT-vezető volt (Pest megye)
8. Gaszner József „Imre”, Mór, 1918. Pisch Mária, Pálmonostora, Dózsa Gy. u. 54. sz. (Bács m.), adminisztrátor
9. Hartványi László „János”, Csátka, 1906. Hevler Amália, Pannonhalma, Vár u. 1.
10. Horváth Jenő „Jusztusz”, Pereszteg, 1909. Kífovits Anna, Bp. II. Mártírok útja 23., lelkész
11. Kiss János „Gábor”, Tiszaladány, 1911. Szabó Erzsébet, Bp. XV. Ságvári u. 3., lelkész
12. Komlósi Imre „Ágoston”, Tóváros, 1920. Strauss Anna, Bp. I. Fő u. 32., plébános
13. Matula Mihály „Szerefin”, Somorja, 1912. Sándor Rozália, Nagykamarás, Ady u. 2., lelkész (Békés m.)
14. Neubauer József „Felicián”, Debrecen, 1913. Balogh Mária, Nagymágocs, Lenin u. 13. (Csongrád m.), lelkész.

15. Patonyi József „Rudolf”, Tóváros, 1904. Takács Mária, Tata II., Sallai u. 8., nyugdíjas lelkész
16. Pacsai János „Fidél”, Nagyvárad, 1926. Horváth Mária, Balatonboglár, Árpád u. 4., lelkész
17. Palkovics Szilárd, Zalaháshegy, 1931. Büki Teréz, nős, Bp. II. Csalogány u. 35., Műszaki Egyetem, adjunktus.
18. Spekl Antal, Mór, 1934. Pisch Anna, Dunaalmás, Fő u. 94., káplán. A felosztatás után lett rendtag.
19. Solymár István „Ferenc”, Zalaszentmihály, 1921. Roszkos Mária, Németkér, Lenin u. 24., lelkész (Tolna m.)
20. Solymár József „Ferdinánd”, Zalaszentmihály, 1914. Roszkos Mária, Pécs, István tér 23., gépkocsivez.
21. Sörédi András „Arnold”, Mór, 1920. Preszter Teréz, Velence, Fő u. 82., lelkész.
22. Temesi Antal „Paskál”, Tata, 1922. Csicsai Erzsébet, Kony, Rákóczy u. 27., lelkész (Győr m.)
23. Farkas Ferenc „Nobertus”, Kecskemét, 1917. Nagy Teréz, Ősi, Iskola u. (Veszprém m.), lelkész.
24. Pataki Gábor „Alfonz”, Héhalom, 1911. Harmos Piroksa, Tatabánya, V. Kilián u. 1., lelkész, volt házfőnök.
25. Dr. Huszár Dezső, Bácsa, 1913. Huszár Terézia, Vác, Konstantin tér 11., énekkari vez.
26. Péntek Gyula „Dominikus”, Bp., 1925. Fuchs Margit, Bp. XIII. Melinda u. 30-32., nős, Máriabesenyőn volt novicia (sic!). Nincs nyilvántartásban.

Nyugaton élő kapucinus szerzetesek:

1. Dr. Radnai János „Tibor”, Baj, 1910. Luigits Mária, Wien VIII. Piariter gasse 45., 1956-ban disszidált. Bécsi magyar lelkész.
2. Kovács Tibor „Angelusz”, Pesterzsébet, Rozsnyai Anna, 1945-ben ment ki. 1966 óta Franciaország 35. rüdes. Capucin 67. Starbourg önálló plébános (elírás? Strasbourg?)
3. Sötér Tibor „Ervin”, Budapest, 1922. Krump Gertrúd. 1956-ban disszidált. A bécsi kapucinus rendházban van.
4. Salamon Zoltán „László”, Budapest, 1921. Salamon Olga. 1966-ban legálisan ment ki. Kint maradt. Belgiumban plébános.
5. Sörédi Ignác, Ausztria Bergen a címe. Adatai nincsenek. (Majd tintával): 1956-ba disszidált. Szül: Söred, 1914. X. 30. Preszter Katalin. Bregens, Auszria.

Kapucinus Fráterek:

1. Albert Gyula, Micske, 1923. Soll Erzsébet. Nős. Tata I. Fellner Jakab u. 13. férfi szabó.
2. Bjelek Ambrus, Kisecset, 1925. Huszarik Julianna. Nős. Nagykörös, I. Kund u. 4. harangozó.
3. Bán Gyula, Nyíregyháza, 1928. Gyuricza Veronika. Nős. Várpálot, bányász.
4. Csetényi István, Mór, 1926. Pisch Emma. Nős. Mór, bányász.
5. Fejős István, Szekszárd, 1909. Rédl Etelka. Budapest i. Fő u. 32.
6. Fresch György, Mór, 1906. Korsess Anna. Györszentmárton, szog. otthon.
7. Juhász Bálint, Sály, 1910. Havujik Anna Györszentmárton, szog. otthon.
8. Kovács Gyula, Bp., 1922. Kelesi Margit. Eger, Arnyékszoba u. 22.
9. Molnár Gyula, Nagyoroszi, 1929. Mecséri Gizella. Eger, Vöröshadsereg u. 14., sekrestyés.
10. Nagy Antal, Nagypáka, 1903. Takács Johanna. Nős. Bp. X. Szállás u. 36/a., nyugdíjas.
11. Orbán József, Pilisszentlélek, 1922. Jankovszky Katalin. Bp. II/a. Hontvezér u. 18. Nős.
12. Párty József, Szentendre, 1907. Gábris Erzsébet. Bp. VIII. Nagytöplom u. 23., nyugdíjas.
13. Páldi Antal, Mór, 1908. Krácy Mária. Mór, Marx u. 1., sekrestyés.
14. Ruff Ignác, Mór, 1931. Stolzenberger Erzsébet. Nős. Mór, bányász.
15. Szabó Jenő, Szil, 1914. Baracska Teréz. Nős. Bp. XI. Fraknó. 12/b., géplakatos.
16. Szöllősi Pál, 1932. Pécs. Rózsa Ilona. Nős. Bp. I. Fő u. 11., géplakatos.
17. Szép József, Felsősegesd, 1908. Talián Margit. Segesd, gazdálkodó.
18. Horváth János, Pilisszentlélek, 1921. Urbanics Anna. Pilisszentlélek, Hunyadi u. 72., galgalizáló (elírás?, galvanizáló?)

Mindezek alapján meglepő volt azzal a ténnyel szembesülni, hogy az Atyára vonatkozó operatív karton üres volt, „törölve bejegyzéssel.”²⁰ A személyi adatokon (Neubauer József Felicián, születési hely, idő: Debrecen, 1913. november 18., anyja neve: Pánczél Balog Mária) kívül csak annyi tudható meg, hogy 1987. április 29-én törölték az illetékesek a „Kapucinus” szerzetesrend tagját a nyilvántartásból és a „kutató anyag nem használható fel priuszként.” Azonban az valószínűsíthető, hogy az Atya is az állambiztonság célkeresztjébe került, ugyanis az 1956-os forradalom és szabadságharc leverése után, ill. a TSZ-ek szervezése (1958-1962) idején a Csongrád megyei Rendőrfőkapitányság szentesi városi kapitányságának politikai osztálya kiterjedt ügynökhálózatot épített ki a községben. A besúgók gyakorlatilag minden gyanús személyről (pl. volt csendőrokról, vagy olyan átlagemberekről, akik a boltban, a kocsmában, vagy az utcán rendszerkritikus, szovjet- és kommunistaellenes, esetleg a TSZ-ekkel kapcsolatban rosszindulatú vagy szkeptikus megjegyzéseket tettek) és történésekről jelentettek, ami a faluban történt. Hosszú éveken keresztül, heti rendszerességgel. Ezért is tűnik megalapozottnak az a feltételezésem, hogy Neubauer József Felicián is gyakori (fő)szereplője lehetett ezeknek a dokumentumoknak. De sajnos ezeket az – értékesnek és érdekesnek vélelmezett – anyagokat nem kaphattam kézhez.

Képmelléklet:



Nagymágocs, Felicián Atya Helytörténeti Gyűjtemény, 2017.

Fotó: a szerző

19. Szelei János, Mór, 1910. Frey Terézia. Mór, Rákóczy u. 4. sz., MÁV dolgozó

¹⁹ Uo.

²⁰ ÁBTL-2.2.1. III/2.3. /575.

VALENTNÉ ALBERT ÉVA
KÉT KERT, KÉT ISKOLA
SACRÉ COEUR – BUDAPEST, NEW SCHOOL – ABBOTSHOLME

BMSZC Puskás Tivadar Távközlési Technikum Infokommunikációs Szakgimnáziuma,
Budapest
Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
alberteva22@gmail.com

Bevezetés

Mi a közös egy katolikus és egy a reformpedagógia első gyakorlati megvalósításának mondott magániskolában? A két intézményben a Szent Szív Társaság vagy Sacré Coeur Nővérek által Magyarországon 1883-ban alapított iskolában¹, és Cecil Reddie (1858-1932) 1889-ben Abbotsholme-ban létrehozott nevelőintézetében.²

Mindkét iskolatípus eltért a tömegoktatás iskoláitól mind nevelési céljaiban, mind nevelési eszközeiben. Más társadalmi igények hozták őket létre, de növendékeit mind a kettő ebben az időszakban a felső, illetve a középosztály felsőbb rétegeinek családjából toborozta. Bár említésre méltó, hogy a Sacré Coeur ingyenes elemi iskolát is működtetett szegény sorsú gyermekek számára.

Mit mesélhet néhány iskolai kertről készült fénykép? A tanulmányban az iskolák kertjeiről készült fényképek, és különböző elsődleges források segítségével hasonlítjuk össze a két iskolát, felvázoljuk a különböző kerthasználat mögött megbúvó, eltérő nevelési célokat.

A képek két rétegével, két különböző valóságával foglalkozunk. A kétdimenziós képeket, a „mozdulatlanná dermedt”³ kertek valóságát a fényképelemzés módszerével tanulmányozzuk. A kép elemzését több fázisban végezzük. Először preikonográfiai leírást alkalmazunk, keveredve az ikonográfiai formai elemzéssel, végül az ikonológiai értelmezéshez⁴ már segítségül hívjuk a fényképeken kívüli forrásainkat is, elsődleges forrásként az iskolai értesítőket, növendékek szóbeli és írott visszaemlékezéseit és egyéb iskolai kiadványokat használunk fel.

Ugyan két iskola összehasonlítását végezzük, de a budapesti iskola már egy

¹ RÉBAY Magdolna (2002): *A Sacré Coeur Magyarországon 1883-1950*. In: FEJÉRDY Gergely (szerk.): *Tanulmányok fél évezred magyar történelméből*. PPKE BTK Történelemtudományi Intézet és Pázmány Péter Történész Kör, Piliscsaba, 164-196.

² NÉMETH András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 43.

³ BARTHES R. (é.n.): *Világoskamra (részlet)*. In: *Mozgóképkultúra és Médiaismeret*, 6.

⁴ PANOFKY, Erwin (1984): *Ikonográfia és ikonológia. Bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába*. In: PANOFKY, Erwin: *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat Kiadó, Budapest, 284-307.

nyolcvan évvel korábbi modell, a maga idejében korszerűnek számító, változatának, míg az Abbotsholme-i az első modellnek tekinthető, melyet a rákövetkező években számos hasonló, illetve újabb reformelképzeléseket fölhasználva, 1996-os adatok szerint⁵ közel kétezer iskola követ Európában. A Sacré Coeur jelenleg több mint 150⁶ iskolát tart fenn az Európán kívüli iskolákat is beleszámítva.

„A Fotográfia nem (vagy nem feltétlenül) arról beszél, ami nincs többé, hanem csak arról, ami egészen biztosan volt.”⁷



1. kép: Szent Szív Intézet (Sacré Coeur) "Philippineum"
Budapest, XIV. Ajtósi Dürer sor 21.⁸

A fényképek

A kép elemzését több fázisban végezzük. Először preikonográfiai leírást alkalmazunk, keveredve az ikonográfiai formai elemzéssel, végül az ikonológiai értelmezéshez⁹ már segítségül hívjuk a fényképeken kívüli forrásainkat is.

A fekete fehér fényképen öt képből álló kompozíciót láthatunk. A kép fókuszában, a legnagyobb képmérettel rendelkező, ezáltal a leghangsúlyosabb képrészleten egy fehér Jézus szobor látható egy talapzaton, melyen Jézus a saját szívére mutat. A szobor háttérében egy épület toronnyal. A torony teteje nem látszik.

Baloldalon felül a keresztre feszített Jézus festett szobra áll egy kisebb halmon. Jobboldalon felül Mária szobra áll kő talapzaton. Mária az ég felé tekint, kezét imára fonja.

Baloldalt alul egy növényekkel befuttatott épület egy oldalfalát, valamint

⁵ NÉMETH (1996) i.m. 6.

⁶ <https://www.sacredheartusc.education/page/community/international-sacred-heart-schools>

⁷ BARTHES (é.n.) i.m. 6.

⁸ Pálosi Marietta egykori növendék gyűjteményéből.

⁹ PANOFISKY E. (1984): *Ikonográfia és ikonológia. Bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába*. In: PANOFISKY E.: *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat Kiadó, Budapest, 284-307.

egy hívogató lépcsősorot láthatunk, kovácsoltvas korláttal. Jobboldalt alul egy virágzó bokron pihenhet meg a szem, háttérben egy többszintes épület.

A fénykép hátoldalán képeslap címzéséhez szükséges kialakítást láthatunk. A képeslap felirata: *Szent Szív Intézet (Sacré Coeur) "Philippineum" Budapest, XIV., Ajtósi Dürer sor 21.*

Ez az intézmény ezen a néven 1936-tól 1948-ig működött, így a kép keletkezésének ideje is erre az időszakra tehető. A képrészleteken látható épület a Szent Szív Intézet (Sacré Coeur) "Philippineum" gimnáziumának épülete. A torony a templom tornya, mely valószínűleg véletlenül maradt le, illetve, ha a képrészletben teljesen látszódott volna, akkor nem maradt volna elég nagy, elég hangsúlyos a középén elhelyezkedő központi szobor képe.

A Mária szoborról egy korábbi képet is felleltünk egy 1915-ös értesítőben. Ott az alábbi felirat áll: A lourdesi Mária-barlang az István úton 1915-ben¹⁰. A két kép között szembetűnő különbség, hogy a korábbi képről még hiányoznak azok a fehér, feltehetően hála kifejezésre szolgáló táblák, melyek a későbbi képen szinte világítanak.

A bal oldali alsó képrészlet, a növényvel befutatott épület, hívogató lépcsősorával, különleges, barátságos, titokzatos hangulatot áraszt. Szinte vágyódunk arra, hogy felfussunk a lépcsőn, benézzünk az ajtón, megtudjuk, mit is rejt ez a ház. Látszólag kicsit el is vonja talán a figyelmünket arról a fókuszról, melyet a képrészleteket összeállító, valószínűleg a kép elkészítését megrendelő iskola vezetője szándékolt kiemelni. Azonban időzzünk el egy kicsit ennél a nem szándékolt punktumnál. Ha kiragadnánk ezt a képrészletet a többi közül, akkor sem azt nem tudnánk, hogy ez egy iskola, sem azt nem tudnánk, hogy szent tér. Azonban éreznénk, hogy különleges, hogy rendkívül hívogató. Bemehetünk valahová, ahová be is szeretnénk menni. Ez egy bejárat, egy átjáró a kint és a bent között. A látható és a számunkra láthatatlan között. Ha visszahelyezzük a képet a többi közé, akkor érthetővé válik különleges vágyódásunk tárgya. A képek nem hétköznapi közömbös parkok, kertek, terek, hanem megszentelt „helyek”, szobrokkal, templommal, és egy iskolaépülettel. Szent helyek, ahol kapcsolatot találhatunk a végtelen térrel, időtlen idővel, végtelen szeretettel, Istennel.

Az a bizonyos bejárat, átjáró a profán tér és a szent tér tapasztalásának látszólagos ellentétét is feloldja. Hiszen nem tudjuk valójában közömbösnek, inhomogénnek, jelentésnélkülinek szemlélni a teret, nem tudjuk leplezni vágyódásunkat a szent közelsége felé. A hívogató kép által előidézett vágyódásunk leleplezi a modern ember makacsul profán próbálkozását, melyben a teret homogénnek szeretné tapasztalni. Hiszen ahogy Eliade is írja „*valójában nincs teljesen profán létezés. A profán élet mellett döntő embernek, bármennyire deszakralizálja is*”¹¹

¹⁰ *A Budapesti Szent-Szív-Intézeti Kath. Leánygimnázium értesítője az 1914-15. tanévről.* Budapest, 1915, 5.

¹¹ ELIADE, Mircea (1987): *A szent és a profán.* Európa Könyvkiadó, Budapest, 17.

Ez a képösszeállítás a felirattal együtt, mely az iskola nevét említi „Philippineum”, nem pedig azt írta, „Philippineum kertje” jól érzékelteti, hogy a képek nem csupán egy iskolai kertet, de az iskola egészét jellemzik. A hívogató lehetőséget, a szent közelségének érzését, de annál konkrétabban is kifejezik a módot is erre a Találkozásra. Mind az elemzett kép kiemelései, mind a valódi szobor, épület és kert egésze az iskolát alapító rend legfontosabb célját segítenek megvalósítani, a Jézus Szíve tiszteletet. M. Stuart Janet Erskine, a Szent Szív Társaság hatodik általános főnöknője, így ír a mindenhol kifejeződő Jézus Szíve tiszteletről:

„Másutt szavakban alig jut kifejezésre a Jézus Szíve tisztelete, mégis betölti az egész házat, miként valamely nagy, közszeretben álló személyiség tenné, amely önkénytelenül varázskörébe vonja az összes jelenlevők gondolatait és érzelmeit anélkül, hogy szó esnék róla.”¹²

A Jézus Szíve-tisztelet a XIII. sz. óta van jelen az egyházban, elterjesztésében a karthauziak mellett a jezsuiták játszottak szerepet. A Jezsuita Társaság visszaállításának (1814), valamint IX. Pius pápa 1856-ban Jézus Szíve ünnepének az egész egyházra történő kiterjesztésének köszönhető, hogy a Jézus Szíve ábrázolások nagymértékben elterjedtek. Jézus Szíve összetett jelkép, kifejezi egyrészt Jézus szeretetét, másrészt valóságos emberségének szimbóluma, melyet feláldozott értünk. (Katolikus Lexikon¹³)

A Szent Szív Társaság 1800. november 21-én alakult, alapítónője az 1925-ben szentté avatott Madeleine Sophie Barat (1779-1865).¹⁴ A társaság célja az 1815-ben megfogalmazott ún. régi Konstitúció (rendi szabályzat)¹⁵ 4. § szerint: *„Jézus Szent Szívének megdicsőítése tagjainak üdvösségre és tökéletességre való törekvése által, azoknak az erényeknek követésén keresztül, amelyeknek középpontja és példája az Isteni Szív, arra vannak felszentelve, – amennyire ez nőknek lehetséges - hogy mások megszentelődéséért munkálkodjanak, amely Jézus Szívének legdrágább vágya.”*

A társaság céljának megvalósításához szolgáló eszközök az 1815-ben megfogalmazott ún. régi Konstitúció (rendi szabályzat) 6.§ szerint:

- a bentlakó gyermekek nevelése;
- a bejáró szegény gyermekek ingyenes oktatása;
- lelkigyakorlatok adása világiak számára, világiakkal való kapcsolattartás.

A Szent Szív Társaság, vagy Sacré Coeur Nővérek, Budapesten, az akkori

¹² Stuart, Janet ERSKINE (1914/1925): *A Szentséges Szív Szerzetesnőinek Társasága: a Sacré-Coeur (Jellemrajz)*. Pallas Részvénytársaság Nyomdája, Budapest, 57-58.

¹³ <http://lexikon.katolikus.hu/J/Jézus%20Szíve-tisztelet.html> Utolsó megtekintés: 2018. március 8.

¹⁴ RÉBAY M. (2002): *A Sacré Coeur Magyarországon 1883-1950*. In: FEJÉRDY G. (szerk.): *Tanulmányok fél évezred magyar történelméből*. PPKE BTK Történelemtudományi Intézet és Pázmány Péter Történész Kör, Piliscsaba, 164.

¹⁵ Az angol nyelvű régi Konstitúció a szövegforrás, mely a rend tulajdonát képezi.

A Szent Szív Társaság (Sacré Coeur) szerzetesrend jelenlegi tagjai Magyarországon és szerte a világon, a II. Vatikáni Zsinat után megújított Konstitúció (rendi szabályzat) szerint élik szerzetesi életüket.

VII. kerületben, az István úton (1929-től Ajtósi Dürer sor¹⁶) alapítottak iskolát 1883-ban. Majd 1917-ben a VIII. kerületi Mikszáth Kálmán téren is új zárdát nyitottak leánygimnáziummal és internátussal.¹⁷

Visszatérve az elemzett képre, a központi Jézus Szíve szobor mellett szereplő másik két szobor is jelentéssel bír. A három szobor háromszöget alkot, méretében a leghangsúlyosabb a középső Jézus Szíve szobor. Ez a szoborhármas kiterjeszti a Szent Szív értelmezést, és nagymértékben összecseng a Szent Szív Társaság akkoriban használt jelképével is, amennyiben Jézus Szent Szíve mellett Mária illetve Mária Szíve is megjelenik.



2. kép: Forrás: *A Budapesti Szent-Szív-Intézeti Kath. Leánygimnázium értesítője az 1914-15. tanévről. Budapest, 1915. borító*

A Szent Szív Társaság emblémáján Jézus lándzsával átszúrt szíve tövisszorosítással, és Mária szíve a fájdalom kardjával áttörve látható. A két Szív egymás mellett Madeleine Sophie Barat rendalapító hímzésén szerepel először, melyen Mária szíve még baloldalt szerepel, de már az 1852-ben készült rendi szabályzatban a későbbiekben is szereplő sorrendben, először Jézus Szíve, majd Mária Szíve látható.¹⁸ Mária Szíve Jézus Szíve mellett számomra egy gazdagabb, Mária anyai érzéseit is hangsúlyozó Jézus Szíve tiszteletet sugall, amely kevésbé észrevehető, például az elemzett képen, de ott van, mindig jelen van, ahogy a rend tagjai, az Anyák is ott vannak teljes szeretetükkel, és végső soron nem tantárgyakat tanítanak diákjaiknak, hanem szeretni tanítják őket.

Az utolsó képrészlet az elemzett kép bal alsó sarkában egy fehér virágot hozó bokor. Lehet jelképe az itt tanuló lányoknak, fejlődésüknek, de jelképezi a teremtet világ szépségét is. A többi képrészletben is sok virág, növény, fa látható. A hangsúlyosabb nevelési célok mellett egyéb a nevelési célokat közvetetten szolgáló funkciókat is megemlítnék.

¹⁶ <http://www.zuglo.hu/wps/portal/kisokos?folder=kulonallo3&menuid=ADMR&docid=LADN-864C5B>

Utolsó megtekintés: 2013. január 1.

¹⁷ STUART, J. E. (1914/1925): *A Szentséges Szív Szerzetesnőinek Társasága: a Sacré-Coeur (Jellemrajz)*. Pallas Részvénytársaság Nyomdája, Budapest, Előszó.

¹⁸ https://fr.wikipedia.org/wiki/Madeleine-Sophie_Barat Utolsó megtekintés: 2018. március 8.

Jeney Lajos DLA 1970-ig tartó, iskolaépítéssel foglalkozó, átfogó kutatásaiban az iskolaépületet hét egységre bontotta. (Általános) oktatási egység, szaktanterem, igazgatási egység, sport és szabadidő, étterem, közösségi, illemhely csoport, üzemeltetési egység. A kutatás összefoglalását „*A korszerű nevelési központok*” című tanulmánykötetben olvashatjuk.¹⁹ A sport és szabadidő egység a Jeney Lajos építésmérnök DLA előadásában²⁰ elhangzottak szerint ismereteket közvetít, azáltal, hogy láthatóvá válnak a különböző sporteszközök és ezek felhasználásának terei, lehetőségei, esetleges veszélyei. Viselkedésbefolyásoló hatása van, figyelmeztet a veszélyekre, a játék szabályainak betartására, közvetíti a rendszeres testedzés fontosságát. Itt sajátítandók el a sportszerűség eszméi, a játék szabályai ezeken keresztül a társas viselkedés és közösségi lét módozatai.

A sport és szabadidő helyeit két részre bontjuk, egy beltéri és egy kültéri kategóriát képezünk, és most kizárólag a kültéri egységekre fókuszálunk. Az értesítőkből megtudhatjuk, hogy az Ajtósi Dürer soron a kert öt hektárnyi²¹, három tenispályával, melyek télen korcsolyapályaként is szolgálnak. Aki nem tud éppen teniszezni, annak lehetősége van küzdőjátékokat játszani (határlabda, véglabda, kapitánylabda, zsinórlabda, kosárlabda). A kert egyik szegletében játszótér található játszódombbal „*Sváb hegyvel*”, mely télen szánkózásra is alkalmas.²² A küzdőjátékok kapcsán Kohl Éva egykori növendék hangulatos elbeszélését idézzük, aki ugyan nem a Philippineumba, hanem a Sophianumba járt, de mint olvashatjuk, az idézett játékot világszerte játsszák a Sacré Coeur intézeteiben.

A tízperces szünetekben egy remek labdajátékot játszottunk, a "kanrűnét". A neve szerintem a latin campus ruinus-ból az "összeomlott táborból" származik. Amikor Mexikóban jártam és ott bejutottam egy Sacré Coeur intézetbe, ott is ezt játszották, úgy is hívták és ugyanúgy, azonos szabályokkal játszották. Különböző sok hasonló szokás volt ott is és egy máltai utam alkalmából is tapasztaltam ezeket. A játék során két csoport állt fel egymással szemben, egy kisebb bőrlabdával. Olyan kizszorítóhoz hasonló volt a játék. Amikor a "kanrűnét játszottuk", és jó idő volt, ablakok nyitva voltak. Drága Édesanyám azt mondta, hogy néha még a Kálvin téren hallotta, hogy a "Sophi"-ban tízperc van, mert a játék hevében úgy kiabáltunk. De ha megszólalt a csöngő, akkor a mondat közepén is abba kellett hagyni a játékot és a beszédet. (Kohl Éva egykori

¹⁹ JENEY L. – TARJÁN L. – RUDNAI GY. – GYŐRI L. (1969): *Korszerű nevelési központok*. I. kötet. Budapesti Városépítési Tervező Vállalat, Budapest, 55-57.

²⁰ JENEY Lajos építésmérnök DLA: „*Az iskola épített tereinek pedagógiája*” című, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának Előadássorozata c. tantárgya keretében, 2012. október 24-én megtartott előadása.

²¹ *Szent Szív értesítő*. 1915, 10.

²² *A Szent Szív Intézet Philippineum Róm. Kat. Leánygimnáziumának értesítője 1936-37*. Budapest, 1937, 22.

A Szent Szív Intézet (Sacré Coeur) Philippineum Róm. Kat. Leánygimnáziumának II. értesítője 1937-38. Budapest, 1938, 40.

növendék interjúból)

A sportolás mellett a kert lehetőséget nyújt a rekreációra, felüdülésre, halastavával, díszkerttel, egészségnevelő és kedélynevelő hatásokat kifejtve. Szórakoztat, gyönyörködtet, és alkalmat teremt a gyakorlati botanizálásra, rovar és madármegfigyelésre.

„Útjait díszcserjék, rózsafák, virágágyak díszítik... A kert az idén halastóval gazdagodott, melyben tavirózsák között arany-halak úszkálnak... A gyümölcsfák között tanulmányozhatjuk: jegenyenyár-, fejeérnyár-, nyír-, szomorúfűz-, kecskefűz-, tölgy-, szil-, eper-, platán-, akác-, ecet-, vadgesztenye-, juhar-, hárs, tövisfa vagy gleditschia-, celtisz-, és olajfákat, luc-, jegenye-, ezüst-, erdeifenyő- és tiszafát. Cserjék közül ott találjuk az orgona-, galagonya-, bodza-, jácmin-, labdarózsa-, forszichia-, spirea-, tamariszkus-, tuja- és bukszusbokrokat. Kertünket sűrűn látogatják a rovar- és magevő madarak, mert eleséget, búvó- és fészkelő helyet találnak benne. Megfigyelhetünk vetési- és dolmányos varjút, feketeigót, búbos bankát, tengelicét, cinkéket, zöldikét, pintyet, nyaktekercset, aranymállinkót és tarkaharkályt.”²³

Ünnepségek helyszíne is, például a Madarak Fák napjának megfelelő megünnepelésére, de helyet biztosít a visszajáró növendékek részvételével is zajló ünnepségek után esti tábortüzekre is.²⁴ Ily módon a kert helyszíne olyan közösségi eseményeknek, amelyek a volt növendékekkel való kapcsolattartást segítik.

A kert egészségnevelő, egyfajta védelmező szerepet is játszik, hiszen megtermeli az intézet zöldfőzelék szükségletét konyhakertjében, melegegyaiban. Azonban mindez a legfontosabb nevelési cél szolgáltatásban:

„Néhány kedves szobor, amely intézetünk életével összeforrott, áhítatos és kedves emlékeket ébreszt: Jézus szent Szíve, a Szent Család, szép fészület és egy kedves lourdesi Mária-barlang.”²⁵

²³ A Szent Szív Intézet Philippineum Róm. Kat. Leánygimnáziumának értesítője 1936-37. Budapest, 1937, 8.

²⁴ Szent Szív Társaság Philippineum Leánygimnáziuma. VI. Évkönyv. 1941-42. In: A Szent Szív Társaság Philippineum Leánygimnáziumának és Nyelvmesternőképzőjének Évkönyve 1941-42. Budapest, 1942, 34.

²⁵ A Szent Szív Intézet Philippineum Róm. Kat. Leánygimnáziumának értesítője 1936-37. Budapest, 1937, 8.

Kertészkedés a New Schoolban



26. GARDENING AND GEOMETRY. (Spring, 1896.)

3. kép: Kertészkedés és geometria²⁶

A képen gyerekeket látunk egyforma öltözékben, világos, laza ingben és nadrágban, fekete svájci sapkában. Meglehetősen hosszú, kidöntött fák fekszenek többé-kevésbé egymással párhuzamosan. Felnőtteket is látunk, akik jegyzeteket készítenek. Minden gyermek csinál valamit a képen. Eszközöket is használnak, talán fejszét, illetve a lehajoló fiú esetleg mérhet is a kép előterében. A kivágott fák az árokra merőlegesen helyezkednek el, bizonyára biztonsági okokból, nehogy legördüljenek maguktól. Két fiú egy nagyobb rönköt visz. A kép jobb szélén egy farakás látható, ahol már apróra vágott fák vannak rendben egymásra rakva. Két felnőtt alak ismerhető fel, de látszólag nem a fiúkra ügyelnek, hanem belemélyednek füzeteikbe. A képen a gyerekek nem parancsszóra, hanem szinte önállóan tevékenykednek. Többen együttesen csinálnak valamit, talán odagörgetik a legallyazott fákat a farakás közelébe. A kép alatt felirat: Kertészkedés és geometria (1896 tavasza)

Cecil Reddie (1858-1932) 1889-ben, Abbotsholme-ban létrehozott nevelőintézete a New School, a reform iskolák első modelljének tekinthető, melyet a rákövetkező években számos hasonló, illetve újabb reformelképzeléseket fölhasználva, 1996-os adatok szerint közel kétezer iskola követ Európában.²⁷

Az iskola, egy kastélyépület, már Cecil Reddie, az alapító, elképzelésének megfelelően lett átépítve, 1894-től kezdődően. Az iskolához több mint ötven hektár vadregényes terület tartozik, melyet a Dove folyó szel át, lehetőséget adva a horgászatra és a fürdésre. Az épületet kertek és gyümölcsösök veszik körül, kiterjedt üvegházak, farmépületek, egy műhely és egy kémiai laboratórium,

²⁶ REDDIE, C. (1900): *Abbotsholme 1889-1899 or Ten Years' Work in an Educational Laboratory*. George Allen, 156, Charing Cross Road, London, 575.

²⁷ NÉMETH A. (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 6.

meleg vízzel ellátva. A közelben agyag, vas, szén és kőbánya, selyem és gyapjúgyár található, melyek meglátogatása az oktatás részét képezi.²⁸

Az iskola épülete mind földrajzilag, mint történelmi környezetét tekintve változatos területen helyezkedik el, hisz a tanulás részét képezi. A kert művelését, az állatok gondozását a növendékek végzik. Maguk építette csónakokat használnak, galambdúcot építenek. Ezen építményeknek az öregdiákokkal való kapcsolattartásban is szerepük van. A képen meg lehet figyelni a gyermekek egyforma és természetes viseletét is, melyben a tanár is osztozik, csupán a tanításhoz használ tógát, jelölve, hogy szerepe akkor megváltozik, fontosabbá válik. Reddie 11-18 éves középosztálybeli fiúk nevelésére szolgáló „laboratóriumában”, a koncepció továbbfejlesztésének lehetőségét fenntartva, mindenoldalú nevelést kívánt alkalmazni, mely kiterjed a fizikumra, előkészíti az egyetemi éveket, de a vallási hagyományokhoz is ragaszkodik.²⁹ A mindenoldalú nevelés kategóriái: 1. fizikai és manuális, 2. művészi és fantáziára támaszkodó, 3. irodalmi és szellemi, 4. erkölcsi és vallási. A mindenoldalú nevelés nem különül el az egyes órákon, órák közben is keveredhetnek az egyes kategóriák.³⁰ A kert a New Schoolban mindegyik fejlesztési célnál nevelési eszköznek tekinthető.

Az iskola épülete része a nevelési eszközrendszernek, szolgálva a pedagógia célok minél hatékonyabb megvalósulását, az oktatás során alkalmazott módszerekkel, eljárásokkal, tankönyvekkel, osztálytermi berendezésekkel, iskolai szervezetekkel, tárgyi, technikai eszközökkel együtt.³¹

A fizikai nevelés részeként a diákok kertészkednek, irányítás mellett, de lehetőség szerint saját ágyásokat gondozva. A napi egy óra kertészkedés mindenre kiterjed, akár a trágyahordásra is. Eközben egyenletesen terhelik fizikailag a szervezetüket, és a különböző kerti munkálatok közben kézügyességük is fejleszthető. A szükséges szerszámok kialakítása, a kerti tárolók, galambdúc építése is a diákok feladata. A kert remek lehetőség a különböző művészeti célzatú feladatok témájaként is. Az oktatás problémaközpontú, ún. „object lesson”, aznap ennek a témának, problémának van alárendelve minden nevelési eszköz. Vázlatok rajzolása minden probléma megoldásánál ajánlott.

Az iskola törekedett arra, hogy az elsősorban középosztálybeli gyermekeket közelebb hozza a fizikai munkához. Reddie könyvében számos kertészettel kapcsolatos kép van, például Krumpfli ásás, Méhészkedés etc... Azonban azért ezt a képet választottuk, mert így arra is példát láthatunk, hogyan zajlott egy „object lesson” egy olyan óra, amelyben a legtöbb nevelési cél, egyszerre

²⁸ REDDIE (1900) i.m. 138- 139.

²⁹ MIKONYA GY. (2002): *Abbotsholme – a reformpedagógia kezdete*. In: NÉMETH A. (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest, 9-24.

³⁰ REDDIE (1900) i.m. 24.

³¹ NÉMETH A. (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. In: BORECZKY Á. (szerk.): *A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 70.

megvalósítható.

Hermann Lietz egy évet töltött tanárként Abbotsholme-ban. Német nyelven megjelenő regényének angol nyelvű fordításából elevenítünk fel egy órát. A geometria óra első fele nem a teremben zajlott, hanem egy távolabbi vidéken, ahol a diákok 170 kivágott fa közül kettőn végeztek méréseket. A fa térfogatát kellett kiszámolniuk. A mérésekhez vázlatokat készíthettek, és mikor visszatértek, akkor a táblán számolták ki a mért adatokból a fa térfogatát az Euklideszi szabályok felhasználásával.³² A vázlatok rajzolásával a mérnöki, műszaki rajzkészség fejleszthető, ha közben futva teszik meg az utat a diákok a kivágott fák helyszínére, akkor a test fizikai fejlesztése is megoldható. A fa térfogatának ismeretében sokféle gyakorlati adat kiszámolható tüzelőanyagként való hasznosítás esetén, vagy egyéb pénzügyi vonatkozásban milyen értéket képvisel egy fa, illetve a kivágott faállomány. Mivel láthatóan egyik fiú sem tétlenkedik, hiszen ténylegesen maguknak vágják a fát, maguknak ültetik a krumplit, a munkaerkölcs, a közösség javára történő munkavégzés útján is fejlesztésre kerül.

Összefoglalva elmondható, hogy mindkét iskola igényességre nevelt, az esztétikai nevelésen kívül a Sacré Coeurben hangsúlyosabb a vallásos elmélyülés lehetősége, a szent tér közelsége, a belső, de így is közösségi, csendes, Istenhez fordulás. Arra készítik fel a növendékeket, amire valójában szükségük van az életük során, olyan környezetben, amely otthon is fogadja őket.

Abbotsholme-ban a szintén gazdag környezet a növendékek aktív közreműködésével alakul. Mindkét iskolában van konyhakert, melynek gyümölcsseit a növendékek fogyasztják el, de különbözik a művelés, hisz egyik esetben a kertész, másik esetben a diákok végzik a munkát, az önállóság, a tevékenykedés a kisebb csoportok szerepe érvényesül.

Mindkét iskola érzékenyen arra készíti fel a diákokat, amire leginkább szükségük van, amilyen társadalmi igény azzal az iskolatípussal szemben megjelenik.³³ Ez tükröződik a két iskola kerthasználatában is.

Jeney Lajos DLA építészmérnökre hálás szívvel emlékezve, köszönöm szeretném kifejezni a kapott dokumentumokért, interjúkért Kohl Éva és Pálosi Marietta egykori növendékeknek, a segítségért témavezetőmnek, Dr. Boreczky Ágnesnek, a magyarországi Sacré Coeur nővéreknek és a Magyar Sacré Coeur Növendékek Egyesületének.

³² Lietz, HERMANN (1896): *Emlohstobba: Fiction or Fact?* In: REDDIE, C. (1900): *Abbotsholme 1889-1899 or Ten Years' Work in an Educational Laboratory*. George Allen, 156, Charing Cross Road, London, 292.

³³ NÉMETH A. – SKIERA E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 267.

Források

A Budapesti Szent-Szív-Intézeti Kath. Leánygimnázium értesítője az 1914-15. tanévről. Budapest, 1915.

A Szent Szív Intézet Philippineum Róm. Kat. Leánygimnáziumának értesítője 1936-37. Budapest, 1937.

A Szent Szív Intézet (Sacré Coeur) Philippineum Róm. Kat. Leánygimnáziumának II. értesítője 1937-38. Budapest, 1938.

A Szent Szív Társaság Philippineum Leánygimnáziuma. VI. Évkönyv. 1941-42. In: *A Szent Szív Társaság Philippineum Leánygimnáziumának és Nyelv-mesternőképzőjének Évkönyve 1941-42.* Budapest, 1942.

ÁDÁM Márta: *Így írtunk mi.* (kézirat)

LIETZ, Hermann (1896): *Emlöbstobba: Fiction or Fact?* In: REDDIE, C. (1900): *Abbotsholme 1889-1899 or Ten Years' Work in an Educational Laboratory.* George Allen, 156, Charing Cross Road, London, 259-380.

REDDIE, C. (1900): *Abbotsholme 1889-1899 or Ten Years' Work in an Educational Laboratory.* George Allen, 156, Charing Cross Road, London. A könyv elektronikus változata:

<http://www.ebooksread.com/authors-eng/cecil-reddie/abbotsholme-dde.shtml>

Utolsó megtekintés: 2015. július 23.

Stuart, Janet ERSKINE (1914/1925): *A Szentséges Szív Szerzetesnőinek Társasága: a Sacré-Coeur (Jellemrajz).* Pallas Részvénytársaság Nyomdája, Budapest

Irodalomjegyzék

BARTHES, Roland: *Világoskamra (részlet).* In: *Mozgóképkultúra és Médiaismeret. Szöveggyűjtemény.* <http://mek.niif.hu/00100/00125/00125.pdf>

ELIADE, Mircea (1987): *A szent és a profán.* Európa Könyvkiadó, Budapest

JENEY Lajos – TARJÁN László – RUDNAI Gyula – GYŐRI László (1969): *Korszerű nevelési központok.* I. kötet. Budapesti Városépítési Tervező Vállalat, Budapest, 55-57.

MIKONYA György (2002): *Abbotsholme – a reformpedagógia kezdete.* In: NÉMETH András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok.* Osiris Kiadó, Budapest, 9-24.

NÉMETH András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

NÉMETH András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola.* In: BORECZKY Ágnes (szerk.): *A gyermekkor változó színterei.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

NÉMETH András – SKIERA, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

PANOFISKY, Erwin (1984): *Ikonográfia és ikonológia. Bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába.* In: PANOFISKY, Erwin: *A jelentés a vizuális művészetekben.* Gondolat Kiadó, Budapest, 284-307.

RÉBAY Magdolna (2002): *A Sacré Coeur Magyarországon 1883-1950.* In: FEJÉRDY Gergely (szerk.): *Tanulmányok fél évezred magyar történelméből.* PPKE BTK Történelemtudományi Intézet és Pázmány Péter Történész Kör, Piliscsaba, 164-196.

VARGA SZABOLCS „AZ ISKOLA” CSALÁDTERÁPIÁS SZEMPONTÚ ELEMZÉSE

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr
varga.szabolcs@sze.hu

Bevezető gondolatok

Tanulmányom tárgya az „iskola”, a szervezet, ahol mindannyian több évet töltünk el. Az iskola második otthonunk, halljuk s hallottuk sokszor. E második otthont az első otthonnal, a családdal kívánom párhuzamba állítani. Az oktatásban folyamatosan zajló változások jó lehetőséget adnak arra, hogy megvizsgáljam e szervezetnek, mint rendszernek a működését. Aktuális is ez a vizsgálat, mivel lehetőséget ad arra, hogy a krízisben lévőnek nevezett oktatás egyik intézményére rá tudjak tekinteni. Problémaelemző esszémben tehát, egy olyan szervezetre kívánok fókuszálni, amelynek magam is aktív része voltam és gyermekeim révén vagyok is a mai napig.

Tanulmányomban evidenciaként tekintek arra, hogy az olvasó az oktatás/iskola felépítési alapjaival tisztában van. Éppen ezért nem nevesítem minden esetben az oktatási hierarchia szereplőit. Különösen fontosnak tartom azonban itt megemlíteni, hogy az alábbi gondolatok, megállapítások a sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő, a hátrányos helyzetű, és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek oktatásával összefüggésben hatványozottan fontosak.

Természetesen igyekszem szem előtt tartani, hogy vizsgálódásom, csak „tükör általi homályos képet alkothat” az igazi valóságról. *„A paradigmaalkotás, belső térképeink kialakítása életszükséglet. Életveszélyes lehet viszont, ha az egyén és a közösség megfeledkezik arról, hogy az így kialakított produktum nem maga a valóság, hanem szekunder valóság.”*¹

A szervezetekkel, azok működésével számos tudományág foglalkozik. A társadalomtudományok (vezetéslélektan, szociálpszichológia, szervezetpszichológia), a gazdasági és politikatudomány, a természettudományok és a mérnöki tudományok egyaránt vizsgálják felépítését, működését. E tudományágak egymással karöltve fejthetik ki hatásait, érhetik el céljaikat. Az említett tudományágak elsősorban a munkavégzéssel összefüggésben vizsgálják, illetve foglalkoznak a szervezet fogalmával. A „szervezet” a szakirodalomban és a hétköznapi nyelvben is meglehetősen gyakran használt fogalom. E fogalom meghatározása azért is kikerülhetetlen, mivel mindennapjainkban is szervezetekkel vagyunk körülvéve.

¹ HÉZSER Gábor (2001): *Miért? Rendszerszemlélet és lelkipáncsok gyakorlata*. Kálvin Kiadó, Budapest, 11.

A szervezet bemutatása

A **szervezet fogalmát** definiálni, annak sokszínűsége miatt, meglehetősen bonyolult. Chester Barnard szerint, a szervezet „*két vagy több ember szándékosan összehangolt tevékenységének rendszere*”.² Nagy József szerint, a szervezet egy többé-kevésbé önszabályozó rendszer. E rendszernek egyik eleme az ember, aki eszközeivel együtt alkotja a szervezett egységet, melyből a szervezett rend kialakítható.³ Klein Sándor ehhez hasonlóan, de egyszerűbben határozza meg e fogalmat: „... *a szervezet emberek és eszközök rendszere*”.⁴ Láthatjuk tehát, hogy a megannyi szervezeti definíció közös eleme az, hogy a szervezet rendszerszerűségét emelik ki a fogalomalkotók.

A szervezetek, mint **rendszerek** cél, működés, struktúra, tevékenység és egyéb tényezőkben különböznek egymástól, de számos fontos tényező kapcsán hasonlítanak is egymásra. A szervezetek/rendszerek közös vonása, hogy külső környezetükkel kapcsolatban állnak. A környezetből különböző hatások érik őket, illetve a szervezetek is hatnak a külvilágra. A szervezetek elsősorban a maguk funkciójának megfelelően alakítják környezetüket, különböző tevékenységeik révén.

A szervezet, amit monitorozni kívánok „az iskola”. Története a régmúltra nyúlik vissza, ennek következtében számtalan fejlődésen, alakuláson ment keresztül. Mivel oktatási/nevelési intézmény, fő tevékenysége elsősorban az oktatás és a nevelés. Az oktatás mellett szakmai segítségnyújtással is foglalkozik a humán – elsősorban a nevelés – tudományok területén.

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (továbbiakban: Köznevelési törvény) 1.§ (2) bekezdése szerint, „a köznevelés közszolgálat, amely a felnővekvő nemzedék érdekében a magyar társadalom hosszú távú fejlődésének feltételeit teremti meg, és amelynek általános kereteit és garanciáit az állam biztosítja. A köznevelés egészét a tudás, az igazságosság, a rend, a szabadság, a méltányosság, a szolidaritás erkölcsi és szellemi értékei, az egyenlő bánásmód, valamint a fenntartható fejlődésre és az egészséges életmódra nevelés határozzák meg. A köznevelés egyetemlegesen szolgálja a közjót és a mások jogait tiszteletben tartó egyéni célokat.”

A köznevelés kiemelt feladata az iskolát megelőző kisgyermekkorú fejlesztés, továbbá a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése. Az alapfokú, az iskolai rendszerű szakképzést is magában foglaló középfokú nevelés-oktatás és a felsőoktatás az oktatási rendszer egymásra épülő,

² KLEIN Sándor (2002): *Vezetés- és szerveztpsychológia*. Edge 2000 Kft., Budapest

³ NAGY József (1974): *A vállalati rendszerszervezés elmélete*. Statisztikai Kiadó Vállalat, Budapest

⁴ KLEIN (2002) i.m. 370.

szerves részei. A köznevelés bármely iskolai szinten felnőttoktatásként is folyhat.⁵

Az oktatási intézmény lehet állami fenntartású, politikai pártoktól, egyházaktól függetlenül működő, de ezekről függő is. Köznevelési intézményt az állam, valamint a Köznevelési törvény keretei között nemzetiségi önkormányzat, egyházi jogi személy, vallási tevékenységet végző szervezet vagy más személy vagy szervezet alapíthat és tarthat fenn, ha a tevékenység folytatásának jogát – jogszabályban foglaltak szerint – megszerezte. Óvodát települési önkormányzat is alapíthat és fenntarthat.⁶

Az iskola tevékenységét az oktatási, nevelési funkcióján túl az egyéni bánásmódra való törekvés, a gyermek, a tanuló elfogadása, a bizalom, a szeretet, az empátia, az életkornak megfelelő követelmények támasztása, a feladatok elvégzésének ellenőrzése és a gyermek, tanuló fejlődését biztosító sokoldalú, a követelményekhez igazodó értékelés jellemzi.⁷

A köznevelés rendszerének alapegységei a szakmai önállósággal rendelkező intézmények. Munkájuk minőségét, demokratikus és jogszerű működésüket törvényi szabályozás és állami ellenőrzés biztosítja.

Mint minden rendszer felett, az iskola felett is találhatók szuprarendszerek. Az iskola szakmailag független szervezetként definiálódik, de az állami ellenőrzésen, illetve a finanszírozásán keresztül kapcsolódik az éppen aktuális oktatásért felelős minisztériumhoz, államtitkársághoz. Kapcsolatban van ezen kívül azokkal a szervezetekkel, egyénekkkel, akik ezt az állami támogatást valamilyen úton-módon kiegészítik. Kapcsolatban van a külső szakmai szervezetekkel, illetve más iskolákkal, oktatási intézményekkel is. Egy oktatási intézmény azonban nem csak a felsorolt szervezetekkel, személyekkel áll kapcsolatban, hanem általánosságban az egész társadalommal.

Az iskola rendszerszemlélete

Froma Walsh, a szociális tudományok professzora, a családterápiában Ludwig von Bertalanffy rendszerelméletét alkalmazta.⁸ Módszerében elemzi a cirkuláris okságot, a hierarchikus struktúrát, a nonszummativitást, a homeosztázist, az autoregenerációt, az ekvifinalitást, a morfogenezist. A következőkben Walsh családterápiás rendszerszemlélete alapján kívánom elemezni az iskolát, mint szervezetet.

⁵ Köznev. tv. 3 §. (6) (7) bekezdés

⁶ Köznev. tv. 2 §. (3) (4) bekezdés

⁷ Köznev. tv. 1 §. (3) bekezdés

⁸ WALSH, 1982, 29-43. Id: BAGDY E. – BAKTAY G. – MIRNICS Zs. (2006): *Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata*. Budapest

A cirkuláris okság

A cirkuláris okság azt jelenti, hogy egyetlen elem változása hatással van, kihat a többire jól látható a fent említettekben. Az oktatási struktúrában elhelyezkedő bármelyik elem/résztvevő változása hatással van a többi résztvevő életére is. A fenntartó által az intézménynek juttatott anyagi források csökkenése, esetleges elmaradása az iskola egyébként is nehéz finanszírozási helyzetét tovább nehezíti, munkavállalói elbocsátásokhoz, vagy önkéntes távozásokhoz, más kellemetlen anyagi döntések meghozatalához vezethet. A szervezetben más-más szükséglet dominál a vezetőségben és más az pedagógusokban. Veszélyes az, ha a vezetőség a hierarchiában alulról érkező javaslatokat, kritikákat elsősorban „érzelmi szemüvegen” keresztül nézi, esetenként az objektivitást mellőzve, elutasítja a pozitív lehetőségeket is tartalmazó beadványokat. A vezetőség megkérdézi ugyan sok esetben a hierarchiában alul elhelyezkedő rendszertagokat, de sokszor ez csak kétségbeesett próbálkozásnak tűnik. Az oktatási intézményekbe a pedagógus karon kívülről érkező vezető személye komoly változások előidézője lehet a struktúra különböző szintjeiben. A szervezet további szintjeit vizsgálva belátható, hogy a pedagógus kar változásai, a diákok és a szülők közösségére is hatással vannak. Az új vezető(ség), az szervezetet elhagyó, illetve abba újonnan érkező pedagógusok egy-egy osztályközösség és az egyes tanuló életére változással lesz. A változás új vezetői, pedagógiai stílust, szemléletet hozhat az iskola szereplőinek életébe.

Nem csak a pedagógus karban történő változások okoznak rendszerszintű változást az iskolákban. Egy-egy diák kiválása, vagy érkezése az osztályközösségbe jelentős struktúra befolyásoló tényezőkkel bír, akár az egész szuprarendszerre nézve is. Hatványozottan jelenik meg e tény abban az esetben, ha integrált oktatás keretében egy sajátos nevelési igényű, vagy beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő, hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű gyermek kerül az iskolába.

Hierarchia

Minden rendszer felfogható hálózatnak, mely egymástól elkülönült elemekből áll, és melyben ezeket az elemeket gyengébb vagy erősebb kapcsolatok kötik össze.⁹

A szervezetek felépítésében a nagyobb rendszer magában foglalja a kisebbet.¹⁰ A szervezetek működésének vizsgálatánál tehát, annak alrendszerait is figyelembe kell vennünk. Fontos kérdés ebből a szempontból az, hogy az alrendszerek milyen mértékben kapcsolódnak a szervezet sikeres működéséhez. A szervezeti alrendszereket – a szervezetekhez hasonlóan – többféleképpen

⁹ CSERMELY Péter (é.n.): *Hálózatok sejtjeinkben és körülöttünk*.

In: <http://www.mindentudas.hu/csermelypeter/20050911csermely.html>

¹⁰ HÉZSER (2001) i.m.

definiálhatjuk. Számos meghatározással találkozhatunk (Buda Béla, Bagdy Emőke, Komlósi Piroska, Csepeli György), azonban egy tényező minden meghatározásban szerepel. Az emberi, perszonális alrendszert minden megfogalmazás tartalmazza. A szervezet célja, a technológia, a struktúra, a környezetre gyakorolt hatás. A kommunikáció, a vezetés mellett, az emberi/szociális alrendszer játssza a döntő szerepet egy szervezet működésében. A szervezeteket a munkafolyamatokban résztvevő emberek attitűdjei, készségei, jellemzői, szükségletei, várározásai jelentős mértékben befolyásolják. Ugyanez mondható el a személyközi kapcsolatokról, a viselkedési mintákról, informális és formális csoportokról és kapcsolatokról, valamint a vezetési stílusról is.¹¹

A hierarchikus rendszerekben minden szint "végzi a dolgát". Viszont az információk mozgásának és az irányításnak előre meghatározott, szigorú rendje van. Ez a meghatározott rend a szolgálati út, ami azt jelenti, hogy "függőleges" irányban – tehát szintek között – az információ nem saját kényére-kedvére kóborolhat, hanem az alsóbb szintek kötelesek jelenteni a – meghatározott, fontosabb – dolgokról tudomásukra jutott tényeket és elképzeléseket a magasabb szint(ek)nek. Azok mindezt mérlegelik, döntenek, majd – vagy közvetlenül, vagy az alsóbb szint segítségével – közbeavatkoznak. Mindez nyilvánvalóan az előre meghatározott (és legtöbbször írásba is foglalt /SZMSZ, Házirend/) "rendtartás" szellemében megy végbe. A hierarchikus rendszerekben a közvetlen információmozgás a szintek között – általában – csak az eggyel magasabb szintig tart. A "szolgálati út", azaz az előre meghatározott fontossági sorrendnek megfelelő reagálás kivétel nélkül minden hierarchikus rendszerre jellemző (sok esetben csak ebből tudjuk felismerni a rendszer hierarchikus jellegét).¹²

Fontos kérdés tehát ez esetben az, hogy a különböző szintek és a külvilág felé felállított határok milyenek. Fontos lehet, hogy a vezetőség erősen lezárja-e a határokat, így elkülöníti magától az alatta elhelyezkedő szervezeti struktúrákat. Lezárja-e ezáltal a ki-, illetve bejutó információkat, ezáltal próbálja megszüntetni a hierarchiában alulról jövő status quo-t fenyegető hatásokat. Szempont, hogy a vezetőség a rendszer problémáját meg akarja-e oldani, de számukra csak olyan segítség fogadható el, ami belefér az ő elgondolásaikba. A vezetőséget rigiditás jellemezheti, holott a hatékonysághoz rugalmasságra, toleranciára lenne szükség. A rendszer tagjainak belső biztonsága viszont elenyésző. A rigiditás ebben az esetben egy természetes reakcióként is felfogható, hiszen a vezetőség egy lehetséges vészhelyzetet kíván ezáltal kontroll alatt tartani. A rendszer regressziós állapotára utalhat a határok túlzott zárása. Természetesen a másik véglet – a határok túlzott átjárhatósága – sem lehet jó megoldás. Hiszen ha egy rendszer, illetve annak egy része – túlzottan kinyílik – mindenkítől tanácsot kér, ugyancsak nem lesz hatékony. Ha a vezetőség inadekvátan működik, jelzései is kaotikusak. Egyrésztől elvárhatja (?) az alrendszer (pedagógusoktól, szülőktől,

¹¹ CSEPELI György (2001): *A szervezkedő ember*. Osiris Kiadó, Budapest

¹² <http://pluto.szikszi.hu/~rip/rendszer.pdf> (letöltés ideje: 2018.01.30.)

tanulóktól stb.) tagjaitól érkező segítséget, másrésről elzárkózhat és elutasíthatja az onnan érkező – néhol kritikus és „fájó” – javaslatokat.

Nonszummativitás

A nonszummativitás az, hogy az egész több mint a részek összessége, szorosan összefügg a határok átjárhatóságával (is). Minőségileg új ismeretekhez juthatunk, ha az összefüggéseket nem okozatilag, hanem komplexitásukban vizsgáljuk meg.¹³ Minden rendszer a maga teljességében, minőségileg új és más, mint az azt alkotó elemek izoláltan szemlélt tulajdonságainak összessége.¹⁴ A nonszummativitásban a szisztémi orientáció szerint történő vizsgálódás rámutathat arra is, hogy a fellépő zavar, betegség, fontos „egészséges” funkciót is betölt. Addig fel nem ismert jelenségekre irányíthatja rá az egyén és a közösség figyelmét.¹⁵

Az oktatási intézmény összes alrendszerének együtt kell működnie egy teljes egész, élő rendszerként, mert az iskola (oktatás) összes alrendszerének az érdeke, hogy hosszútávon működőképes legyen. Sem a vezetésnek, sem a többi alrendszernek nem szabad mérlegelnie azt, hogy a problémák elhárítása kinek a feladata. Az egész szervezet együttesen mozgósított energiái, az ennek során megvalósuló cselekvés sorozatok többet adnak, mint pusztán a részek összességét.

Ekvifinalitás

Ugyanazt a végeredményt különböző folyamatok is létrehozhatják, illetve azonos folyamatok különböző kimenetelűek lehetnek. Egyénre lebontva akár azt is mondhatjuk: ami nekem jó, az még nem biztos, hogy neked is jó! Az én utam, nem a te utad! Ha rálépsz az én utamra, nem biztos, hogy ugyanoda fogunk eljutni! Ez azt jelenti tehát, hogy egy bizonyos kríziseseményből pozitív fejlődés, megerősödés, avagy dezorganizálódás egyaránt létrejöhet. Ezért a megismerés fókuszának az interakciós mintákon kell lennie, nem egyes feltételeken vagy történéseken.

Fontos kérdés tehát, hogy az adott intézmény (iskola) a nonszummativitásban rejlő lehetőséget mennyire használja ki. A rendszer minden tagjának a feladata az, hogy erőit úgy csoportosítsa, hogy a tevékenységek ne a dezorganizálódás, hanem a megerősödés útjára állítsák az intézményt.

A krízis helyzetek ugyanis nagyon pozitív előrelépéseket, fejlődést indukálhatnak. Ugrásszerű fejlődés figyelhető meg mind az egyén, mind pedig egy szervezet életfolyamatának ún. természetes krízispontjain. Ilyenkor az addigi szabályokat az új fejlődési szintnek megfelelően kell átalakítania az egyénnek,

¹³ HÉZSER (2001) i.m.

¹⁴ SIMON-STIERLIN, 1984. Id: HÉZSER (2001) i.m.

¹⁵ HÉZSER (2001) i.m.

illetve jelen esetben a szervezetnek. A megváltozott körülményekre megváltozott életvitellel kell reagálni.

Homeosztázis

Minden rendszer egyensúlyra törekszik. Ez az egyensúlyi helyzet azonban nem statikus, hanem dinamikus, tehát folyamat jellegű. Minden rendszer a status quo megtartása és annak megváltoztatására törekvő folyamatok kölcsönhatásában élnek.¹⁶

A rendszerek működéséhez – és így a szervezetek működéséhez is – elsősorban az szükséges, hogy a rendszer részei dinamikus egyensúlyban legyenek egymással. A rendszerben egyik elemében létrejövő változás hason a többi elemre is, és az esetleges egyensúlyi állapottól való eltérés folyamatosan korrigálódjon. Az optimálisan működő rendszer szilárd, állandó. Az optimum fenntartása azonban csak folyamatos változással alkalmazkodással tartható fenn.¹⁷ Ha a természetes önszabályozás folyamat megszakad, akkor krízis alakulhat ki.

Ha a vezetőség (pedagógus), mind a rendszer tagjai, mind pedig a környezet felé elsősorban negatív feedback útján próbálja az egyensúlyba hozását, az intézménynek/problémának a fejlődés pozitív irányba mozdulását akadályozza. A homeosztázisra törekvés pozitív irányba mozdíthatja el egy kibillent rendszer működését, azonban az eredeti status quo helyreállítása nem minden esetben lesz előrevivő.

Morfogenezis

A krízisek következtében fellépő adaptáció jegyében a rendszernek szerkezeti változásokat kell alkalmaznia. A szervezet és annak alrendszerei folyamatosan reagálnak, változtatják viselkedési módjukat az őket érő hatások következtében. Csak akkor működhet hosszútávon, ha megfelelően reagál a külső és belső változásokra. Ehhez az szükséges, hogy a szervezet jól körülírt, meghatározott célokkal rendelkezzen. Így válik számára világossá, mely környezeti hatások fontosak létezése szempontjából. Természetesen nem csak a környezet gyakorol hatást a szervezetek működésére, hanem szervezet is a környezetre. A környezetre gyakorolt hatás egyben a szervezet eredményes működésének is a fokmérője lehet. A környezet adja a szervezet létjogosultságát, erőforrásait, információit. A szervezet pedig létrehozza azt a terméket szolgáltatást, amire a környezetnek szüksége van.¹⁸

¹⁶ HÉZSER (2001) i.m.

¹⁷ DALLOS R. – PROCTER H. (2001): *A családi folyamatok interakcionális szemlélete*. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk.): *Családpszichológia I.*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba, 29-64.

¹⁸ CSEPELI (2001) i.m.

A fenntartótól érkező, nem egyeztetett finanszírozással és egyesüléssel, megszűnéssel összefüggő nyomás, a külső és belső környezetből érkező elégedetlenség, és az ezek következtében hozott vezetői intézkedések az összes alrendszerben viselkedésváltozásokat generálnak. A krízis következtében a szervezetben a már korábban említett változási folyamatok indulhatnak. A vezetőség egy új – akár meglehetősen nehezen értelmezhető – norma- és szabályrendszert vezethet be a fenntartó nyomására. Ennek következtében ez akár egy más szervezeti kultúra kialakítását is indukálhatja. Az elindult változások hosszútávon a krízis elmélyüléséhez (széles társadalmi szinten is), vagy jó esetben egy konstruktív szervezeti megújuláshoz vezethetnek.

Autoreguláció

Mint a rendszerben minden mindennel, az autoreguláció, az önszabályozás is összefügg a többi tényezővel. Leginkább a homeosztázis kérdéséhez köthető a rendszer önszabályozásának működése. A morphostatikus és morphogenetikus folyamatok egymásra visszahatása biztosítja a rendszer önszabályozását.¹⁹

Az iskola esetében a tanulói, szülői, pedagógusi összetétel folyamatos változása, a külső – világ szintű és társadalmi változásokból generálódó – nyomás az átalakulásra, az egyéb okból eredő anyagi és egyéb juttatások elmaradása (morphogenetikus folyamat) és a kialakult tradíciók (morphostatikus tényező) egymásra hatása indítja el az önszabályozást. Az önszabályozó feedback rendszer jelen esetben, véleményem szerint, diszfunkcionálisan működik. Az iskola a központosítás következtében/miatt mintha képtelen lenni reagálni a megváltozott feltételekre, ha mégis, a legtöbb esetben nem adekvát a válasza. Az esetleges újabb visszacsatolások, a szuprarendszer szintű vezetőség felé, sok esetben nem egyediek ugyan, mégis a szervezeti szintű átalakulás előtt mind az egyes iskolák, mind a fenntartó(k) tanácstalanul állnak.

Nyitott rendszer – zárt rendszer

A jól működő szervezet „élő”, nyitott rendszerként funkcionál. Képes a környezetéből érkező információt befogadni, feldolgozni és energiát cserélni vele. A szervezet alkalmazkodik tehát külső és belső környezetéhez, képes arra hatást gyakorolni. Ennek során dinamikus egyensúlyra törekszik. Az „élő” rendszer jellegzetessége az egységes működés. Ha az egyik elem változik, akkor változása a rendszer többi elemének, és végső soron az egész rendszernek a változását generálja. Az rendszer elemeinek egymásra hatása, befolyásolása fontos tulajdonsága a rendszernek. A rendszer alkotórészeinek egyenkénti ismerete azonban nem elegendő a teljes rendszer megismeréséhez. Látnunk kell az egymásra való hatásukat, összefüggéseiket is. A családtagok ismerete ugyanis

¹⁹ HÉZSER (2001) i.m.

kevés ahhoz, hogy megismerjük az egész család struktúráját, funkcionálását. A legtöbb rendszer része egy nagyobb rendszernek, illetve maga is alrendszer(ek)re osztható.²⁰

A rendszereknek tehát, az életben maradáshoz megfelelő permeabilitással kell rendelkezniük. Ezzel tudják biztosítani a környezethez való, létszükségletet jelentő kapcsolatot. Összekapcsoló elkülönülést és kapcsolatot lehetővé tevő határokat kell kialakítani a rendszereknek. Mind az elmosódó, mind pedig a hermetikusan lezáró határok a fejlődés szempontjából destruktívak.

Az iskola a környezet felé egyértelműen nyitott, hiszen funkciójából is ez következik. A környezet igényeire való reagálás azonban nem megfelelően ütemezett. A felmerülő igényekre adott válaszok a bürokrácia útjai miatt (is) lassúak. Az alrendszerek közötti határok szintén kevésbé rugalmasak. A pedagógus központilag szabályozott keretei kevésbé teszik lehetővé a változó világra, a szülőknél, tanulóknál felmerülő igényekre, szükségletekre való adekvát reagálást. A rugalmatlan intézményi reagálás, illetve ezek hiánya, a felmerülő problémák felvetését csírájában fojthatja el. A határok rigiditása az oktatás szereplői között egyre jobban megerősödni látszik.

Kommunikáció

A szervezet, mint rendszer működését alapvetően a következő tényezők befolyásolják: a szervezet struktúrája, az ott zajló kommunikáció, az ellenőrzés, és a döntéshozatal.²¹ Véleményem szerint, ezek mindegyikét – különösen a kommunikációt – jelentősen befolyásolja egy másik igen fontos tényező is: a szervezeten belül jelentkező konfliktusok megoldásának módja. Amennyiben a szervezeten belül keletkező konfliktus nem megfelelő úton kerül megoldásra, úgy az a szervezet működését jelentős mértékben, negatív irányba vezeti.

Kommunikálni tehát, kell. Azaz kellene! Az emberi közösségi rendszereket más élő rendszerektől a kommunikációs képesség formája, mértéke és mikéntje különbözteti meg. Egyetértek P. Watzlawick megállapításával, miszerint az ember nem tud nem kommunikálni. Ebből következően, ha zavar keletkezik a kommunikációban az az egész rendszerre hatással lesz.

A nem kommunikálás is a kommunikáció bizonyos formája. Az oktatás intézményeiben a kommunikáció számos esetben, meglehetősen disszonáns formában zajlik. A felső (nem csak központi) vezetés egyirányú utasítások formájában kommunikál az alsóbb szinten elhelyezkedő alrendszerekkel, azok tagjaival. Érdemi választ, véleményt javaslataira szinte csak látszólag vár. Formálisan ugyan (ritkán) megkérdezi az alrendszer tagjait, de ha azok kritikával, vagy a vezetőségtől eltérő javaslattal élnek, azt negatív üzenetközvetítésnek tekinti. Egyenrangú partneri viszony sem az oktatók, sem a többi alrendszer

²⁰ SZÉKELY Ilona (2008.): *Családtérápia és az élő rendszerek elmélete*. In: FEUER Mária (szerk.): *A családsegítés elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 34-38.

²¹ KLEIN (2002) i.m.

részéről nem alakul ki a hierarchiában feljebb állókkal. Sajnos a hierarchia azonos pontján elhelyezkedő tagok, intézmények sem kommunikálnak nyíltan és őszintén egymással. A zárt ajtók mögötti egyoldalú közlések nem jutnak el megfelelő formában a másik iskolákhoz. Az intézményekben sok helyen a pozícióféltés, a negatív szakmai rivalizálás jellemző, a teljes körű kommunikáció hiánya miatt. Az esetleges két- vagy többoldalú kommunikáció sok esetben meglehetősen indulatvezérelt.

Mivel a kommunikáció egy rendszeren belül viszonzyszabályozóként működik, úgy gondolom, hogy a pozitív változásokhoz az egyik első lépés kellene, hogy legyen ennek megfelelő rendezése.

Családi szabályok

A rendszer elméletű modell alapelvei a családokra is érvényesek.

A család a mai napig az egyik legősibb, legfontosabb személyes kapcsolatrendszer. Önálló, komplex szervezet, illetve érzelmi, vérségi vagy jogi kapcsolatra épülő rendszer.

Az egyén és a szervezet

Az egyén és szervezet egymáshoz való illeszkedése hármass kapcsolatot jelent. A **személy** (férfi – nő/pedagógusok – tanulók - (szülők)), a **szervezet** (család/iskola), és a szervezet **tevékenységének** (családi élet/iskolai élet), funkciójának illeszkedéséről van szó ez esetben. E folyamatot erős, kölcsönös egymásra hatások jellemzik. A szervezetekbe kerülés (házasságkötés/iskolába kerülés) tudatos döntések eredményeképpen jön létre. Az emberek, általában maguk választják a szervezetbe való be-, illetve kilépést. Schneider ASA-modellje²² szerint az egyének az alapján tartanak vonzónak egy szervezetet, hogy saját és a szervezet tulajdonságai mennyire illenek össze. Természetesen (optimális esetben) a szervezet is azokat az embereket választja tagjainak, akiknek az attitűdjei, tulajdonságai legjobban illeszkednek a szervezet igényeihez, az általa elvárt tulajdonságokhoz. Ezek ellenére gyakori jelenség, hogy az egyén és a szervezet mégsem illeszkedik harmonikusan, így ezek az egyének általában elhagyják a szervezetet (válás/iskolából való kikerülés). A szervezet és az egyén egymásra hatását **három fő mechanizmussal** írhatjuk le²³:

- az egyén értékei változnak meg a szervezeti szocializáció következtében, tehát a szervezet jelentős mértékben megváltoztatja a személy magatartását;

²² Schneider ASA-modellje az Attraction (vonzás), Selection (kiválasztás), Attrition (lemorzsolódás) szavak kezdőbetűit jelenti.

²³ A munka-, illetve szervezetpszichológiában a személy, a munka és a szervezet illeszkedésére használt angol kifejezés a Person-Job-Organization fit, vagy P-O fit.

- az egyén belépésekor, a szervezeti értékekről vallott felfogása – a szervezetben szerzett tapasztalatok alapján – változhat;
- a szervezeti értékek külső vagy belső változások hatására válaszképpen szintén változhatnak.²⁴

A szervezet és egyén egymásra hatása **számos tényezőtől** függ. A szervezetbe való beilleszkedést és egymásra hatást befolyásolja, hogy az egyén (házasságra készülő) mennyire diszkrépáns (eltérő) értékekkel rendelkezik a szervezettől. Fontos az is, hogy a szervezet mennyire szigorú, erős értékekkel, normákkal rendelkezik. Más-más beilleszkedéssel, egymásra hatással számolhatunk egy alacsony értékekkel rendelkező szervezetben, ha egy magas értékekkel rendelkező, vagy egy alacsony, illetve azonos értékekkel rendelkező személy lép be. Az értékek közötti nagy eltérések konfliktusgeneráló tényezők lehetnek a szervezetekben. A fenti viszonyok természetesen az iskola mint „második otthon” vonatkozásában is fennállnak.

Család és szabályai

A családban alapvető, de a szervezetekben is megtalálhatóak tehát azok a rejtett, le nem írt szabályok melyek, a rendszer működésére nagy hatást gyakorolnak. Az ilyen szabályok elsősorban ismétlődő interakciókban jelennek meg. Számos olyan eset van azonban, amikor a ki nem mondott szabályok nem azonos módon értelmezettek és így zavart kelthetnek a rendszer működésében. Egy új rendszerbe belépő személynél ez hatványozottan igaz lehet.

Az iskola esetében a különböző rendszerek közötti kommunikáció hiánya miatt a családi szabályok sem működnek kielégítően. Egy-egy alrendszer külön-külön családként funkcionál, a maga saját szabályai szerint. Vannak olyan alrendszerek is, amelyeknél ez a funkció teljes mértékben hiányzik, mivel a „szülői szerep” (intézményvezető) is diszfunkcionálisan működik. A hierarchia csúcsán elhelyezkedő vezetők nem töltik be szülői szerepüket. A jutalmazás, büntetés kérdésköre is „ad hoc” jellegű. Sem írott, sem íratlan formában nem tisztázott az, hogy ki az, aki az elismerésre érdemes lehet. A „szülő” autokrata döntésére van bízva e kérdés megoldása.

Záró gondolatok

A szervezeti konfliktusok egyik alapvető forrása a változás. A környezet változása, a szervezet céljainak, struktúrájának változása egyaránt alkalmazkodást követel, mind a szervezet tagjaitól, mind a szervezet egészétől. Problémát okozhat az, hogy a szervezeten belüli és a környezetben lévő

²⁴ CHATMAN & JEHN, 1994. Id: TAKÁCS Ildikó (2006): *A munkahelyi szocializáció és a munkahelyi beilleszkedés pszichológiai tényezői*. In: MÉSZÁROS Aranka (szerk.): *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága I.* Z-Press Kiadó Kft., Miskolc, 296-315.

változások, az ezekhez való alkalmazkodás egy időben történik. Egymással ellentétes célok, elvárások fogalmazódhatnak meg, melyek konfliktust eredményezhetnek. Ugyancsak konfliktust generálhat a szervezetekben a hatalom birtoklása. A szervezet különböző pozícióiban helyet foglaló személyek, a hatalom révén saját céljaikat (is) kívánják megvalósítani, versenyezve egymással. Ha ezek a célok a szervezet céljaival nem konvergálnak, a divergencia a szervezeten belüli konfliktusokhoz, rosszabb esetben a szervezet megszűnéséhez vezethet. Ha a szervezeti egységek közötti verseny informális csoportok között folyik a szervezet vezetésének kevés lehetősége adódik a szervezeten belüli verseny korlátozására, így az egység a hatalmi harc következtében megbomlik. A megszerzett pozíciót, az ehhez köthető fejlődési, fejlesztési lehetőségeket a szervezetet alkotó egységek nem szívesen engedik ki kezeik közül. A saját egység fontosságának hangsúlyozása az egyik alapja a fejlesztési forrásokhoz való hozzájutásnak. Növekvő szervezetben az ilyen igényeket könnyű kielégíteni, míg stagnálás, esetleg visszafejlődés esetén konfliktust eredményezhet. A kommunikációs problémákon kívül, talán a leggyakoribb konfliktusforrás a szervezetekben a munkamegosztásból eredő konfliktus. A legalapvetőbb konfliktus ebben az esetben, a vertikális szervezeti hierarchiából adódó irányító-végrehajtó egységek, személyek közötti konfliktus. Egy szervezeten belül minden egységnek, személynek a saját működése áll a középpontban. Ez számos esetben – akaratlanul is – a saját fontosság eltúlzásához, és ebből adódóan, konfliktushoz vezet. Az egységek közötti verseny, illetve az ebből következő teljesítményért adott jutalom szintén konfliktusgeneráló tényező lehet. A jutalmazásból kimaradt személyek ugyanis sérelemként élik meg a másik jutalmazását.²⁵

A különböző szervezetekben, különösen a munkahelyeken az emberekkel, feladatokkal való találkozás, foglalkozás, a döntési helyzetek sokasága sajátos pszichikus stresszt teremt. Hatványozottan igaz e megállapítás az oktatás intézményeire. A stressz ugyan az élet sója, de halmozottsága egy idő után kimeríti az idegrendszer alkalmazkodási képességét. A túlingerlés az adaptációs rendszer összeomlásához vezethet, melyre az emberi szervezet – elsősorban pszichoszomatikus – betegséggel reagál.

Nem csak a rendszerek egésze, azok alrendszerei függnek össze egymással, hanem a Walsh által leírt családterápiás rendszerszemlélet egyes elemei sem létezhetnek egymás nélkül. Ebből a jelenlegi nehéz helyzetből egységes szervezetenként, közösen tudunk csak kikerülni, változva megújulni, és újból dinamikus egyensúlyba kerülni. A rendszer különböző szintjein elhelyezkedő szereplők (elemek) csak együttes erővel válaszolhatnak a folyamatosan változó világ által generálódó kérdésekre, kihívásokra.

²⁵ CSEPELI (2001) i.m.

Felhasznált irodalom

- BAGDY E. – BAKTAY G. – MIRNICS Zs. (2006): *Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata*. Budapest
- CSEPELI György (2001): *A szervezkedő ember*. Osiris Kiadó, Budapest
- CSERMELY Péter (é.n.): *Hálózatok sejtjeinkben és körülöttünk*.
In: <http://www.mindentudas.hu/csermelypeter/20050911csermely.html>
- DALLOS R. – PROCTER H. (2001): *A családi folyamatok interakcionális szemlélete*. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk.): *Családpszichológia I.*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba, 29-64.
- HEZSER Gábor (2001): *Miért? Rendszerszemlélet és lelkipásztori gyakorlat*. Kálvin Kiadó, Budapest
- KLEIN Sándor (2002): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge 2000 Kft., Budapest
- NAGY József (1974): *A vállalati rendszerszervezés elmélete*. Statisztikai Kiadó Vállalat, Budapest
- SZÉKELY Ilona (2008.): *Családterápia és az élő rendszerek elmélete*. In: FEUER Mária (szerk.): *A családsegítés elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 34-38.
- TAKÁCS Ildikó (2006): *A munkahelyi szocializáció és a munkahelyi beilleszkedés pszichológiai tényezői*. In: MÉSZÁROS Aranka (szerk.): *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága I.* Z-Press Kiadó Kft., Miskolc, 296-315.

VÖRÖS KLÁRA
A KATOLIKUS ISKOLA KÜLDETÉSÉNEK (ÚJRA)ÉRTTELMEZÉSI SZEMPONTJAI
EGYHÁZI DOKUMENTUMOK FÉNYÉBEN

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár
voros.klara.ilona@gmail.com

Bevezetés

Elcserélnénk-e a Szentírásunkat egy aranyrúdra, elcserélnénk-e erényes életünket hírnévre, diadalra? Ehhez hasonló ún. értékellenőrző kérdéseket gyakran teszünk fel magunknak. De ez a gyakoriság nem a kérdésfeltevés trivialitására, hanem arra a folyamatra utal, melyben a válaszuk kiszámíthatóságához naponta kapunk érték- és norma intenciókat. A helyes életfelfogáshoz hosszú az út. Antropológiai kutatások¹ erősítik meg, hogy az elvárt szerepeknek való megfelelés igénye, a referenciaszemélyek véleménye alapján történő formálódás „óvodától egyetemig” tart, és a nevelés során napról-napra közvetítődnek felénk az értéktartalmak.

A nevelés nem csupán pedagógiai tevékenység, amennyiben a nevelés mibenlétét többnek fogadjuk el, mint szocializációs hatóerőt. Azonban, ha ebben az értelemben úgy is tekintünk a pedagógiai gyakorlatra, mint amely az élet megannyi szférájával érintkező jelenség, mégis elmondható, hogy az értékek mentén való tökéletesedés az iskolai nevelés lényege. S a hittanóra az egyik legfontosabbika azoknak a tényezőknek, amelyek befolyásoló hatása formálja az embert.

Az nem kérdéses, hogy a hittanóra értékes-e. De a „hittanóra érték” ténymegállapítása csupán absztrakció lenne, ha az ezt megfogalmazók személyiségétől, életétől nem nyerne értelmet. Inkább tehát az a kérdés, hogy felismerjük-e értékorientáló mivoltát, meg tudjuk-e nevezni, számunkra miben rejlik az értéke?

A hittanóra morálisan jó, mert jó a diákok számára, s az emberi létezés teljességét szolgálja. A hittanóra kognitív tartalmába tartozik annak vállalt kompetenciája, hogy a krisztusi életre vezessen. Affektív jellemzői pedig mindig is hangsúlyosak voltak. Ez az az óra, ahol az ismeretek átadásával egyenrangúan fontos az értékek közvetítése, az atmoszféra élménye, a bensőséges viszony a hitoktató és a diák közötti összes aspektusban.

¹ Margaret Mead (1901-1978) a biológiai és kulturális determináció arányait vizsgálta. Megállapította, hogy az elvárt viselkedésre a „belenevelődés”, vagyis a kultúra és a társadalom egyént kötelező ereje meghatározóbb, mint a „veleszületés”. MEAD, Margaret (1964): *Anthropology: a human science. Selected papers (1939-1960)*. Princeton, N.J.: D. van Nostrand

A következı fejezetben bemutatom elképzeléseimet arra vonatkozóan, hogy egy felsı tagozatos hittankönyv² anyagához hogyan használhatók fel a közmondások. Releváns válasz lehet-e erkölcsoteológiai kérdésekre egy közmondás, illetve cáfolja-e valamely közmondást a tananyag szellemisége?³

Tegyük a hittanóra tananyagának kontextusába a vonatkozó közmondásokat, s vizsgáljuk meg, miként alkalmazhatók a közmondások különbözı nevelési értékek átadására?

Nevelési értékek átadása közmondásokkal

A Szent István Társulat az Apostoli Szentszék könyvkiadója, alapítása (1848) elsı éveitıl ad ki tankönyveket,⁴ majd egy hosszú kényszerszünet után, 1992 óta, újra jelen van a tankönyvpiacón. Hittankönyvei a katolikus hitoktatás szolgálatában állnak több mint 160 éve. Szellemiségében, módszertanában teljesíti a világi és az egyházi oktatással szembeni követelményeket. Módszertani, hittani garanciája pedig az, hogy a Szentírásra és a Katolikus Egyház Katekizmusára építi átadandó ismereteit.⁵ (Korunk hitoktatása, URL).

A 7. osztály számára készült, *Isten útján* címő kötet⁶ is a keresztyén értékrend alapján készült; keresztyén értékrendet közvetít. A dogmatikai és dogmatörténeti fejezetek után következı erkölcsotani fejezet tárgyalja többek között a kötelességeink embertársainkkal, önmagunkkal és a társadalommal szemben kérdését, az őszinteség erényét és a hazugság bűnét, a nemi élet erkölcsotánát, az anyagi és szellemi javak helyes használatát, a szabadság ajándékát, az ember felelősségét a teremtet világért, valamint az élet és halál erkölcsi kérdéseit.

A keresztyén moralitás erényeit határozottan vállaló tankönyv fontos eligazító eszköz a világias erkölcs közegében.

Az alábbiakban közlöm a tankönyv vonatkozó fejezetének fıbb gondolatköreit, majd azokat a proverbiumokat, amelyek a sajátos eszközeikkel hol körülírják, hol nagyítják, hol erősítik a tanítandó erényt, viselkedés-, szemléletmódot, hol mehökkentő párhuzamként vagy ellentétként mutatják magukat.

² NEMES, György – MÁCSIK Mária (2015): *Isten útján. Hittankönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Szent István Társulat, Budapest, 104-127

³ Sperber és Wilson relevancia fogalmát érdemes ebben az esetben is felidézünk: interpretációink mások és mások még az ugyanarra a kérdésre adott ugyanazon válaszok esetén is, attól függően, hogy milyen kontextusba helyezzük megélt, átszűrt tapasztalataink alapján. SPERBER, Dan – WILSON, Deirdre (1995): *Relevance: Communication and cognition*. 2nd ed. Blackwell, Oxford

⁴ 1850-ben egyháztörténeti, 1855-ben hittan (dogmatika) középiskolai tankönyvet ad ki, emellett népiskolai ábécét jelentet meg, tanügyi folyóiratot (Népnevelő) gondoz (ERDŐSI, 1923).

⁵ *Korunk hitoktatása és a Szent István Társulat hittankönyvei*.

<https://docs.google.com/viewer?embedded=true&url=http%3A%2F%2Ftudashalo.com%2Ftartalo%2Fkonyvek%2F4c8adef367ad12ccde163d9541fc70a6.pdf> Utolsó megtekintés: 2016.02.05.

⁶ NEMES – MÁCSIK (2015) i.m.

Felebaráti szeretet

Amit nem kívánsz magadnak, te se tedd felebarátodnak. (Mt 7,12) (Lk 6,31)

Az emberek egymásért születtek. (Marcus Aurelius)

A gazdagnak sok barátja van, a szegénynek nincs. (Péld 19,4)

Az igaz szeretet nem érzi a munkát.

Nem igaz barátság, mely könnyen elmúlik.

Nincs búsabb élet, mint jóakarók nélkül élni.

Szükségben ismered meg a jó barátot. (Sir 12,8)

Valahányszor szerencsétlent láatsz, tudd meg, hogy ember ő. (Seneca)

A proverbiumokban rejtetten benne van, de ki kell hangsúlyozni, hogy a szeretet akarat kérdése is. Állást foglalunk, döntünk a szeretet mellett. A Szentírásban is számos utalás van arra, hogy a szív motiváló ereje az akarat. Isten elhatározása is akarat, az üdvözítés akarata. (Jób 38,2; Iz 5,19; Jel 4,11; Ef 1,3-14) A közmondások, szólások jól érzékeltetik, hogy szív, lélek, erő szeretete az igaz szeretet. A felebaráti szeretetet tárgyaló tananyagrészen jól szemléltethető velük a kölcsönös, jóakarató szeretet. További mondások keresését feladatul adva; színességükkel és sokrétűségükkel, bizonyíthatjuk, hogy a szeretet az összes erények foglalata, a legértékesebb erény.

Becsület, mások becsületének védelme

Inkább vesszen élted, hogysem becsületed.

Ki mást becsül, magát becsüli meg.

A 8. parancsolat rendelkezik a becsület védelméről. A közmondások elemzése során nevelési cél a következőkkel való párhuzamos elemzés: emberi méltóság, önfeláldozás, szabad cselekedet, növekedés az erényekben. A tankönyv anyagát és a téma megbeszélését hozzákötni javaslom az igazság erényéhez, nevezetesen a másokról való igaz beszédhez. A becsületsértés olyan igazságtalanság, mely más jogait sérti meg.

Tetteink erkölcsi súlya

Halál után késő a bocsánat.

Késő bánat, eb gondolat.

Ki szelet vet, vihart arat. (Oz 8,7)

Míg helyes úton jársz, a gonoszok fecsegése ne bántson. (Cato)

Mindennél jobb a jó név. (Péld 22,1) (Préd 7,1)

Tiltott gyümölcs édesebb. (Ter 3,3-6)

Nevelési feladatként jelenik meg a témakör kapcsán a felelősség kérdésének megbeszélése. Tegyük olyan nevelési szituációba a közmondásokat, amelyek arra világítanak rá, hogy minden tett a szabadságával élő ember tette. Csak kevés esetben befolyásolja a tudattalan, s csak néha cselekszünk a körülmények áldozataként. Minden tettünk válasz valamely minket ért tetre, gondolatra. A hitben élő ember azonban végső soron minden tettét úgy elemzi, mint amely válasz Isten cselekedetére. Ebben rejlik a felelősség igazi értéke.

Önismeret

Magába száll, ki okos névre vágyódik.

Más szemében meglátja a szálkát, a magáéban a gerendát sem veszi észre. (Mt 7,3) (Lk 6,4)

Az vesse rá az első követ... (Jn 8,7)

Az idézett mondások kellő kiindulási alapul szolgálnak az önismeret kérdésének megbeszéléséhez, a tankönyvi anyagot kiegészítvén. Nevelési feladatnak tartom, hogy az önismeretet ne tárgyaljuk a méltóság kérdése nélkül. Méltóságunk az istenképiségben gyökerezik és az isteni szeretetből fakad. Méltóságunk nem a tehetség vagy a hatalom eredménye. Saját magunk nem tudunk méltóságra szert tenni, még leglenyűgözőbb teljesítményeinkkel sem. Az önismeretre nevelés népszerű pedagógiai program, de csak a keresztény nevelés sajátos nézőpontja, mely szerint Istenben ismerünk rá valójában magunkra, csak ez a nézőpont adja meg az önismeret lehetőségét.

Testi és lelki egészség

Addig gondoskodjál betegségedről, míg egészséges vagy.

Akinek jelleme jól rendezett, azoknak élete is rendben van. (Démokritosz)

Ki halál előtt meg nem jobbul, elkésik vele.

Két halála van, ki önmagának gyilkosa.

A fenti mondások a felelősséget hangsúlyozzák ki és a test és lélek szoros kapcsolatát. Valóban így kell tekintenünk rájuk, egységként, hiszen „*Az Úristen megalkotta az embert...*” (Ter 2,7), nem a testet, az embert.

Nevelési feladat annak tudatosítása, hogy a test közvetíti, tükrözi lelkünk állapotát. Például, ha félünk, reszketünk, ha bűnünk van, akkor a súlya valóban és érezhetően nyom minket. Ha erős és megrendítő a hála, szétárad tagjainkban. Ha szeretetet adunk vagy kapunk, hiteles a melegség a testünkben.

A proverbiumok segítségével további nevelési feladatnak tartom annak kiemelését, hogy mind a kísértésekben, mind a bűnök elkövetésében, mind a rossz elszenvedésében együtt van jelen test és lélek. A testi és lelki egészség megbecsülése a Teremtéssel szembeni alázat.

Őszinteség és hazugság

„A hazugság kenyere ízlik az embernek, de utána kövekkel telik meg a szája.”
(Péld 20,17)

Az őszinteség és hazugság témakörénél javasolt olyan nevelési szituációt teremteni, ahol azt mondhatjuk el, hogy a hazugság több mint valamiről félrevezető információt adni. A hazugság a rólunk mutatott kép hamisítása, a gondolataink elrejtése, megtévesztés vélekedésünkről. A hazugság nem az igazságnak árt, hanem a kapcsolatnak.⁷

Család, házasság

A házasság nem kölcsön kenyér.

Két szerető szív üdvöt és nyomort megoszt. (Euripidész)

A házasság a férfi és a nő egymásra utaltságának intézménye és szentsége. Szent Pál Krisztus és az Egyház kapcsolatát hasonlítja a házassághoz. (Ef 5,21-33) Mindkét egymás felé fordulás a szeretetből fakad. A proverbiumok is azt erősítik, hogy a házasságban a szeretet szolgáló, a másikért való szeretet. E szeretet a családban teremődik meg, de értéke Istentől függ, Istentől származnak értékei.

Tulajdon

A pénz tartva tenyész, költögetve vész.

Igyekezeten áll a gazdagság.

Szorgalom gazdagság, henyélés szegénység.

A 7. parancsolat rögzíti a tulajdon védelmét. Az embernek joga van a tulajdonhoz. A tankönyv részletesen taglalja a tulajdonszerzés formáit és a tulajdon elleni bűnöket. A közmondások kevésszer beszélnek a tulajdonról, s ez világos a mondások társadalmi kötöttsége miatt. Nem is tudják árnyaltan közvetíteni, mit jelent a tulajdon a keresztény ember számára. Hogy *„egy dolog birtoklása a birtokosát a Gondviselés képviselőjévé tesz, hogy gyümölcsöztessen és annak áldásait másokkal, elsősorban a hozzátartozóival megossza”* (KEK, 2404). A fenti közmondások valószínűleg nemesi vagy kispolgári környezetben születtek. Jellemzően *„szembesíteni akarják a vagyoni különbségeket”*⁸.

⁷ Vö. KIRÁLY István, V. írását Simmel fenomenológiájáról.

KIRÁLY, István, V. (1996): *Határ – Hallgatás – Titok*. Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár, 103.

⁸ O. NAGY, Gábor (2010): *Magyar szólások és közmondások*. 11. kiadás. Akkord Kiadó, Budapest, 17.

Gazdagítóbbr lenne együtt tárgyalni a tulajdon kérdését az *adni érték* témájával, például e mondások segítségével:

Adjatok, néktek is adatik. (Lk 6,38)

Jobb adni, mint kapni.

Kétszer ad, ki gyorsan ad.

Szép ott adni, ahol senki se kér.

Felelősség a teremtett világért

Az ember kis világegyetem. (Démokritosz)

Az első emberpártól ered megbízatásunk, hogy „gondnokai” legyünk a földnek, s „hajtsuk uralmunk alá” (Ter 1,28). Azért a világért vagyunk felelősek, amelyeket Isten ránk bízott. Démokritosz talán világinak tűnő mondatát csak a hit által érthetjük meg: Isten, a Teremtő minden teremtményében jelen van. Nevelési feladat annak hangsúlyozása, hogy amint Isten Gondviselője és megőrzője a teremtésnek, úgy az ember is gondviselője kell, legyen életterének.

Szabadság

Legdrágább kincs a szabadság.

O. Nagy Gábor közmondás-gyűjteményében⁹ a szabadság vezérszónak ez a közmondása teológiaiilag téves. A keresztény nevelés értékhierarchiájában a szabadság nem abszolútum. Nem idéztem több proverbiumot, mert egyik sem adja vissza azt, ami nevelési cél lenne e fogalom megbeszélése kapcsán. A szabadság ugyanis nem kívánt kincs, hanem az erkölcsiség alapfeltétele. A keresztény ember szabadsága a Teremtőnek való alávetettségében áll. Az erkölcsi normák éppen az ezzel a szabadsággal élés mibenlétét vezérlik.

Élet – halál

Egy életem, egy halálom.

Az élet sokat ígér, keveset ad.

Nem élni jó, hanem jól élni. (Seneca)

Halál ellen nincs orvosság. (Bölcs 2,1)

Utolsó betegségnek Isten az orvosa.

A tankönyv elsősorban azt a kérdéskört tárgyalja, hogy az ember ne tekintse magát élet és halál urának. A közmondások, mint a példák is mutatják, az életről megkülönböztetett hangon: szenvedéllyel, rezignáltan, bölcsen szólnak, s a

⁹ O. NAGY (2011) i.m.

végletesség szavait (nincs, utolsó) használják a halálról szólva. Két külön birodalomról való megnyilatkozások ezek, pedig a keresztény felfogás szerint a halálban tárul fel a lét titka. Nevelési feladatként hangsúlyozandó, hogy az életnek egyedül Isten az ura, s az emberi élet azért érték, azért becsülendő, mert nem más, mint az isteni életben való részesedés. A tanítás során visszautalhatnánk a testi és lelki egészség tankönyvi részfejezetére, s kiemelhetnénk, hogy amint hitünk egésze által meg kell becsülnünk a test-lélek egységét, úgy az életet és a halált is egységben kell néznünk. Az élet örömeit ugyanúgy vállalnunk kell, mint a szenvedéseket. Abból, hogy Isten alkotásai vagyunk, következik az is, hogy meg kell becsülnünk a haldoklók és a halottak testét. Halálunk érték.

Apologetika a nevelési értékek mentén

A következőkben néhány olyan hétköznapi filozófiát, világi bölcsességet veszek kritikai felülvizsgálat alá, amelyek értékállításai szemben állnak a hit által nyert tudással, a keresztény értékrenddel. Elemzésem során először a keresztény nevelési értékek mentén kritikai felülvizsgálat veszem a mondásokat, majd a hitvédelem szemszögéből teszek megállapításokat.

„Segíts magadon, (az) Isten is megsegít.”

Katolikusok körében kedvelt közmondásról van szó, pedig ha a fundamentális teológia és a dogmatika iratai alapján megvizsgáljuk: eretnek nézetet képvisel.

Kritikai felülvizsgálat:

A tékozló fiú, hogy segítsen magán; kikérte örökségét. De nem kért részesedést az isteni életből. Magabízó céltudatos fiatalember volt. Eszébe sem jutott, hogy se atyja, se az Atya nélkül semmire sem megy. A pelagiánusok (405 körül) eretnek gondolata képeződik le ebben a hozzáállásban és tettben. Pelagius nem tartotta szükségesnek a kegyelmet. Követőik a szemipelagiánusok csak annyiban változtattak a téves tanításon, hogy az első lépést az embernek kell megtennie, ezt követi aztán a kegyelem.¹⁰

Apologetika:

Az emberi természet tagadhatatlan része a vagyon és a hírnév utáni vágyakozás (Mt 19,23-26). Azonban a testi ember (Jn 3,5-6) nem boldogul. Minden Istenen fordul meg. A tékozló fiú a bűnvallásban újjászületett. Felismerte, hogy atyja jó. Szeretete is megmaradt iránta, mert bízott benne, visszafogadja. Még tudott rá úgy gondolni, hogy atyja irgalmas és szerető. Arra, hogy emberi méltóságába is visszahelyezi, arra valójában nem számít, béresnek

¹⁰ ELŐD, István (1983): *Katolikus dogmatika*. Szent István Társulat, Budapest, 374.

is visszamenne. Ez az átalakulás azonban nem az ő érdeme. Most sem ő segített magán. Isten ébresztette benne a szándékot, s Istentől kapott hozzá kegyelmet.

„Nincs jobb, mint a jó egészség”

Az egészség nagy érték, nincs értékesebb nála, s nem is pótolja azt semmi – sugalmazza a „Nincs jobb, mint a jó egészség” és a „Többet ér az élete egy egészséges koldusnak, mint egy beteg királynak” közmondás.

Kritikai felülvizsgálat:

Az ehhez hasonló megnyilvánulások a test kultuszához, a fizikai jóllét bálványozásához vezetnek. Az élet és az egészség szeretete, megbecsülése alapvető kötelességünk és hit-próbakövünk. Az is, hogy testünk egészségét óvjuk, hiszen „*az ember teste részesedik 'Isten képmásának' méltóságában*”, s testünk a Szentlélek temploma.¹¹ De a test nem a legfőbb érték, nem abszolútum¹², így annak egészsége sem lehet az. Az egészség ajándék és nem cél. Az egészség fogalmába beletartozik a szellemi-lelki épség is. A betegség és a vele együtt járó megpróbáltatás nem fosztja meg az embert a lényegétől. Szubsztanciája szerint mindegy, koldus-e vagy király, beteg vagy egészséges-e?

Apologetika:

Boldog és teljes életet élhet az is, aki szenved. Az Úr ezt mondja „*elég neked az én kegyelmem. Mert az erő a gyöngeségben nyilvánul meg*” (2Kor 12,9), és a gyötrelemnek felemelő, megtisztító hatása van. Ez a keresztény hozzáállás az ember értékét nem egészségében méri, és az élet védelmét nem tekinti kevésbé fontosnak a személyes kínok, a társadalmi terhek esetén sem. Mert „*az élet nem más, mint a jövő felé tartó terv*”¹³, s betegségünkben felismerhetjük az egymásra utaltság alázatát és a gyógyító Krisztus kegyelmét.

Isten tudja, hogy az üdvözüléshez melyik embernek mire van szüksége, s az egészség néha akadályozó is lehet. A betegségben – a természetes és aktív gyógyulásvágy mellett – ott kell, legyen a ráhagyatkozás, a bizalommal teli hit. Mint ahogy Jób vallotta meg: ha meg is öli Isten, csak benne reménykedik.

„Első a szerencse, második az áldás.”

Sok katolikus van úgy a szerencsével, mint Petrarca, aki megpróbálta összehétközíteni az antik és a keresztény felfogást.¹⁴ Fátum és Fortuna persze

¹¹ A Katolikus Egyház Katekizmusa. (2013) Szent István Társulat, Budapest, 3015, 364

¹² Azonban lehet „mindnyájunk életének a test az értelmezési kulcsa, Krisztus teste pedig az egész üdvösségtörténeté” (FERENC pápa, 2013, 197).

¹³ KRÁNITZ, Mihály (2015): *Alapvető hittan*. Szent István Társulat, Budapest, 397

¹⁴ Ld. Orvosság szerencse és szerencsétlenség ellen (De remediis utriusque fortunae) című elméleti művét. (Buda, Landerer, 1756.) Érdekes momentum, hogy költővé koronázásának ünnepén (1341)

alacsonyabb rendű hatóerő Istennél, néha bűnnek is tartja nevüket említeni, de fontosságukat nem becsüli le, s nem vitatja szerepüket az ember életének alakításában.¹⁵ Petrarca egész életén át küzdött a kérdéssel, s nem talált megnyugtató elvet, megoldást. Mert nincs. Mert ebben a kérdésben is érvényes az „igen igen, a nem nem” (Mt 5,37).

Kritikai felülvizsgálat:

A szerencse egy előre nem látható kedvező esemény bekövetkezte, mely hasznot, örömet ad, vágyakat teljesít, bajtól menekít. A szerencse vágyására a végesség tudata és a kiszolgáltatottság érzése hajszolja az embert.¹⁶ Az áldás, jót előidéző szó, gesztus.¹⁷ Jól mutatja a közmondás szavainak sorrendje, hogy az azonnali és kézzelfogható jó dolog az ember számára általában előbb kívánatos, mint a hosszútávra szóló lelki táplálék. A közmondás szerint fő, hogy az embernek szerencséje legyen. Minden más csak ezután következik. Szerencse, véletlen, sors – ezek a szavak a hiány-pótlék szavai. Aki ezekben hisz, az nem bíz a Gondviselésben, nem védi gondolatait a remény.

Apologetika:

A már említett nagy szavak: sors, fátum, szerencse, véletlen – talán arra csábítják a hívőt, hogy hasonló formátumú buzgósággal cáfolja létjogosultságukat. De ebben az esetben is összetettnek és árnyaltnak kell lennie a hitvédelemnek, hogy ne essünk a farizeusság hibájába.¹⁸ Szabad a szerencséében bízni, szabad az életünk váratlan jobbrafordulására vágni, de tudnunk kell, nem minden használ, nem minden épít. Szent Pál a korintusiaknak írt első levelében kétszer¹⁹ is megfogalmazza ezt: „*'Minden szabad', de nem minden használ. 'Minden szabad', de nem minden szolgál javunkra*” (1Kor 10,23).

Szerencsétől, sorstól függni azt jelenti, ettől várni az élet jobbá válását, a boldogságot. De hát ezeket nem Istentől kaphatjuk csak meg? Isten az istenünk, vagy a szerencse? Isten megad mindent, ami az élethez kell, s ha elfogadjuk, akkor áldást is ad rá. Isten a hiányokat és a fáradozások szükségességét a tökéletesedésünk érdekében adta. „*Duskál a kenyérben, aki műveli a földjét,*

művészetének kibontakozását többek között abban látta, hogy a szerencse mindig könyörtelen és kegyetlen volt hozzá (PETRARCA (1987): *Opere latine*. Torino: UTET; Idézi: KAPOSÍ, Márton (2004): *Petrarca szerencsefelfogása* [online] In: *Magyar Tudomány*, 12. sz. 1367.

<http://epa.oszk.hu/00600/00691/00012/index.htm>; <http://www.matud.iif.hu/04dec/06.html>

Utolsó megtekintés: 2016.04.10.)

¹⁵ KAPOSÍ (2004) i.m.

¹⁶ *Magyar Katolikus Lexikon*. (2008) XIII. köt., Szentl-titán. Szent István Társulat, Budapest, XIII. köt., 218.

¹⁷ *Magyar Katolikus Lexikon*. (2008) i.m. I. köt., 129.

¹⁸ Magam számára segítség, amit Szent Pál mond: „...ne ítélkezzünk egymás fölött, inkább legyetek azon, hogy a testvér miattatok ne ütközzék meg s ne botránkozzék. Tudom, s meg vagyok róla győződve Urunk Jézusban, hogy magától semmi sem tisztátalan, csak annak, aki tisztátalannak tartja.” (Róm 14,13-14)

¹⁹ A másik előfordulás: (1Kor 6,12).

szegény lesz, aki üres dolgok után futkos. A szilárd férfiú bőséges áldást kap, aki a gazdagságot hajszolja, nem marad büntetlen” (Péld 28,19-20).

A szerencse (az a váratlan gazdagság, az a nem várt menekvés és könnyítés, mely nem Istentől származik) kárt okozhat lelkünkben. Isten sok kérésünket nem teljesíti, sok vágyunkat hagyja betöltetlen. A mi érdekünkben, mert előre látja, nem szolgálná üdvösségünket. Amikor nem ad meg valamit, bizonyosak lehetünk, hogy éppen akkor terjeszti ki ránk áldását.

A szerencse elmúlik, az áldás visszavonhatatlan.

Összefoglaló gondolatok

Tanulmányomban azt mutattam be, mely aspektusok hangsúlyozásával közvetítheti a hitoktató a keresztény értékrendet. Röviden szemléltettem, hogy a katolikus hit- és erkölcsstan bizonyos toposzait hogyan tárgyalhatjuk hittanórán. A tanulmány záró fejezetében három proverbiumot az apologetika szemszögéből mutattam be. Jól érzékelhető, hogy az idézett népszerű életelvek nem tudják érzékeltetni az erkölcsi, hitéleti kérdések mélységét. A keresztény értékekkel szemben áll szellemi valóságuk. Maga O. Nagy Gábor is megjegyzi, hogy „meglepően kevés nyomot hagyott közmondásainkban a sajátosan vallásos világnézet”.²⁰

Mindezek figyelembevételével megállapítható, hogy a keresztény nevelés értékátadó tevékenységében igazában csak az evangéliumok alkalmasak az életcélok felismerésének segítésére. Nem csupán emberek által írt ismereteket nyújt és nem öt-hat évente megújítandó tudáselemeket tolmácsol. Elsősorban nem hasznos, előnyöket biztosító, gyakorlatias tudnivalókat ad át, hanem sajátos koncepciója van, arra készít fel, hogy „*a Szentlélekben való élet valósítja meg az ember hivatását*”²¹ A hittanóra értékszimbólum.

²⁰ O. NAGY (2011) i.m. 17.

²¹ *A Katolikus Egyház Katekizmusa.* (2013) Szent István Társulat, Budapest, 1699.

Irodalomjegyzék

- Biblia. Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás.* (1982) Szent István Társulat, Budapest
- ELŐD, István (1983): *Katolikus dogmatika.* Szent István Társulat, Budapest
- A Katolikus Egyház Katekizmusa.* (2013) Szent István Társulat, Budapest
- KAPOSI, Márton (2004): *Petrarca szerencsefelfogása* [online] In: *Magyar Tudomány*, 12. sz. 1367.
<http://epa.oszk.hu/00600/00691/00012/index.htm>; <http://www.matud.iif.hu/04dec/06.html>
Utolsó megtekintés: 2016.04.10.
- KIRÁLY, István, V. (1996): *Határ – Hallgatás – Titok.* Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár
- Korunk hitoktatása és a Szent István Társulat hittankönyvei.*
<https://docs.google.com/viewer?embedded=true&url=http%3A%2F%2Ftudashalo.com%2Ftartalom%2Fekonyvek%2F4c8adef367ad12ccde163d9541fc70a6.pdf>
Utolsó megtekintés: 2016.02.05.
- KRÁNITZ, Mihály (2015): *Alapvető hittan.* Szent István Társulat, Budapest
- Magyar Katolikus Lexikon.* (2008) XIII. köt., Szent-titán. Szent István Társulat, Budapest
- MEAD, Margaret (1964): *Anthropology: a human science.* Selected papers (1939-1960). Princeton, N.J.: D. van Nostrand
- O. NAGY, Gábor (2010): *Magyar szólások és közmondások.* 11. kiadás. Akkord Kiadó, Budapest
- NEMES, György – MÁCSIK Mária (2015): *Isten útján. Hittankönyv az általános iskolák 7. osztálya számára.* Szent István Társulat, Budapest
- SPERBER, Dan – WILSON, Deirdre (1995): *Relevance: Communication and cognition.* 2nd ed. Blackwell, Oxford